



**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

25.

1985 MÁJ 11 71

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

25.

Szeged, 1983

S z e r k e s z t ő k

Dr. Agoston György

Dr. Duró Lajos

ISSN 0324 - 7260

F.k.: Dr. Kunsági Elemér docens

Készült a Magas- és Mélyépítő Vállalat
Sokszorosító Üzemében, Szegeden

F.v.: Mazán Jánosné

Engedélyszám: 42400 Méret: B/5

Példányszám: 300

T A R T A L O M

oldal

ELŐSZÓ	5.
ÁGOSTON GYÖRGY: Az iskolakísérletek egyes kutatás-szervezési és kutatómódszertani kérdései	9.
KOMLÓSSY ÁKOS: Az egységes alapú középiskola modellje	23.
JAZIMICZKYNÉ TANÁCS ERZSÉBET: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben	41.
LASZLAVIK ÉVA: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben	59.
NAGY JÓZSEF: A művelési képességek rendszere	79.
CSAPÓ BENŐ: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája	97.
HUNYA PÉTERNÉ: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban	115.
KÉKES SZABÓ MIHÁLY: Csongrád megyei középiskolák KISZ-munkájának időszerű kérdései	137.
KUNSÁGI ELEMÉR: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai	147.
DURÓ LAJOS: Középiskolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői	163.
VECZKÓ JÓZSEF: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében	175.
GERGELY JENŐ: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői	193.
KECZER TAMÁS: Középiskolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálata fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után	205.
ZAKAR ANDRÁS: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében	217.
SEBŐNÉ, SZENES MÁRTA: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszempontu elemzéséhez	231.



ELŐSZÓ

Tanszékcsoportunk ez évi kiadványa az Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica 25. köteteként jelenik meg.

Egy tudományos kiadványsorozat életében a "negyedszázadik" gyűjteményes kötet közreadása viszonylag rövid időtartamnak minősül. A Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékcsoport oktatói és kutatói kollektívája számára mégis olyan jelentős esemény ez, amely dokumentálja a tudományos műhelyeink eredményeiről való tájékoztatás immár hagyományosnak tekinthető folyamatosságát. E szerény jubileum alkalmából tanulságos lenne az eddig megtett út történetének elemző feldolgozása és értékelése. Ezt ezuttal nem tekintjük feladatunknak: csupán néhány gondolat felvetésére vállalkozhatunk.

Szükségesnek tartjuk megemlíteni azt, hogy az intézeti acta soros köteteinek megjelentetése nem az egyetlen tudományos fórum az eredmények közlésére /munkatársaink emellett rendszeresen publikálnak országos hazai és külföldi szakfolyóiratokban, tanulmánykötetekben/, de mégis egyik nélkülözhetetlen eleme a műhelymunkának, ösztönzője és szervezője az alkotó együttműködésnek, a tudományos kapcsolatok erősítésének. Az actában közzétett tanulmányokon keresztül nyomunkkövethető az a folyamat, ahogyan tanszékeink oktatói, kutatói reagálnak a tudomány, a gyakorlat, az élet által felvetett problémákra s milyen új válaszokat keresnek ezek megoldásához. Tulzás nélkül mondhatjuk, hogy sorozatunk eddig megjelent köteteinek tematikai tagolódása szorosan összefügg a pedagógia és pszichológia hazai s nemzetközi fejlődésének mozgásirányával, az iskolai nevelés, a tanárképzés korszerűsítésének aktuális és perspektivikus feladataival.

E törekvés kezdettől fogva fontos jellemzője a szerkesztői tevékenységnek.

Az Acta Paedagogica et Psychologica első kötete 1956-ban jelent meg. A sorozat megindítása Tettamanti Béla /1884-1959/ professzor érdeme, aki 1949-től haláláig a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékének volt a vezetője /1958-ig öt számot szerkesztett/. 1962 óta a kiadvány szerkesztője Ágoston György s 1969 óta társszerkesztő Duró Lajos, a technikai szerkesztés feladatait kezdettől fogva Kunsági Elemér látja el.

Ezen időszakban megjelent köteteink változatos tematikája tükrözi a tanszékeink előtt álló oktatási és kutatási feladatok sokrétűségét, az új képzési és tudományos koncepciók kidolgozásának folyamatát, az empirikus és kísérleti vizsgálatok kibontakozását.

Az 1960-as években több kiadványunk foglalkozik felsőoktatási pedagógiai és pszichológiai problémákkal /a tudományos kutatómunkára való felkészítés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben, a tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyelései, a vidéki iskolai gyakorlatok tapasztalatai, a kollégiumi nevelőtanárképzés problémái, a tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása/, amelyek a napirenden lévő tantervi reform munkálataihoz kapcsolódtak, s ezek a témák más összefüggésben későbbi köteteinkben is szerepeltek. Fontosnak ítéltük azt, hogy tájékoztatást adjunk a tanszékeinken készült bölcsészdoktori értekezések tudományos eredményeiről /1964, 1965/.

Különösen szeretnénk kiemelni sorozatunk német, angol és francia nyelven megjelent kötetait /14-19./, amelyek jelentősen hozzájárultak nemzetközi tudományos kapcsolataink fejlesztéséhez s a számunkra is fontos tudományos információcsere folyamatosságához. Ezt a célt szolgálta a Pedagógiai Tanszéken elvégzett és folyamatban lévő tudományos tevékenységről kiadott összefoglaló tájékoztatás /magyar, orosz, angol, német, francia nyelven/ a tanszéki munkatársak 20 év alatt kifejtett publikációs munkásságának teljes bibliográfiájával s a tanszéken benyújtott pedagógiai tárgyú bölcsészdoktori értekezések jegyzékével.

Az Acta Paedagogica et Psychologica legutóbbi kötetei /21.-25./ ismét magyar nyelven adnak tájékoztatást a legújabb tudományos eredményekről. E kötetek tematikája elsősorban az OKKFT 6.sz. főirány keretében kutatott témák munkálataira koncentrálja a figyelmet.

Jelen kiadványunk tartalmilag szervesen kapcsolódik az előző évek kutatásaihoz, s a teamekben folytatott vizsgálatok eredményeit foglalja össze. A kötetünkben szereplő tanulmányok előadás formájában elhangzottak a Pedagógiai Tanszék által rendezett kari tudományos ülésen /1983. január 14./.

A Pszichológiai Tanszék munkatársainak közleményei pedig szerepeltek a Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciájának /Budapest, 1983. március 3.-5./ programjában.



AZ ISKOLAKISÉRLETEK EGYES KUTATÁSSZERVEZÉSI
ÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Ágoston György



Az iskolai kísérletek céljuk és tárgyuk szerint jelentősen különböznek egymástól.

Az alábbiakban - erős leegyszerűsítéssel - az iskolakísérletek két csoportját különböztetjük meg:

1. iskolakísérletek, amelyek a fennálló nevelési-képzési strukturán és a fennálló iskolarendszeren nem kívánnak változtatni;

2. iskolakísérletek, amelyek egy vagy több iskolatípus teljes nevelési-képzési strukturájának /a tanulói tevékenységrendszernek, a tantárgyrendszernek, nevelési-képzési tartalomnak, szervezeti formáknak, módszer- és eszközrendszernek/ és /vagy/ az iskolarendszernek a fejlesztését, korszerűsítését tűzik ki célul.

I.

Az első csoportba tartozó iskolakísérletek célja lehet pl. egy-egy tantárgy tanítási hatékonyságának növelése, tárgya pedig új, aktivizáló módszerek alkalmazása vagy modern technikai eszközcsoport alkalmazása. Változatlan a tantervi követelményrendszer, a tananyag, az iskolatípus képzési strukturája /tantárgyrendszere/.

Az ilyen kísérlet is nagy szakértelmet, precizitást kíván, és komoly szervező munkát is, ha több kísérleti osztállyal dolgozunk, ha a kísérlet lebonyolításába több pedagógust kapcsolunk be. Mégis az ilyen jellegű iskolai kísérlet viszonylag nehézség nélkül megszervezhető, engedélyt is könnyebb kapni rá /esetleg engedély sem kell hozzá, ha egy kíváncsi tanár maga végzi/ főként azért, mert nem kíván változtatást a fennálló iskolarendszerben, képzési rendszerben, képzési strukturában. Az ilyen kísérlet nem ütközik a fennálló rendszerek, strukturák közegellenállásába /társadalmi rendszerek,

szervezetek esetében mindig arról is szó van, hogy bizonyos társadalmi csoportok, rétegek érzik veszélyeztetve társadalmi presztizsüket, előjogukat/.

II.

Egészen más jellegűek, minden szempontból más - összetettebb - feltételek meglétét igénylők azok az iskolakísérletek, amelyek célja egy iskolatípus teljes képzési struktúrájának vagy egyszerre több iskolatípus képzési struktúrájának a fejlesztése. Az utóbbi esetben olyan iskolakísérletről van szó, amely az iskolarendszert is többé-kevésbé érinti. Ilyen jellegű iskolakísérletezés folyik most már több mint egy évtizede tanszékünkön. 1973-ban kezdődött azzal a kutatással, amely 3 Csongrád megyei gimnáziumban a fakultatív gimnáziumi képzés lehetőségeit volt hivatva kísérletileg kipróbálni. E kutatás szerves folytatása a közös alapú, a közös első szakaszú középiskolai képzési rendszer egyik alternatívájának kísérleti szembesítése a valósággal budapesti, miskolci, orosházi és szegedi gimnáziumokban és szakközépiskolákban /egy évfolyamon 18-20 középiskolai osztályban/. Ez utóbbi - az iskolarendszert is érintő - kísérletünk 1976-ban kezdődött, a terv szerint 1989-ben ér véget, tehát 13 évig tart. Ilyen volumenű és időtartamu iskolakísérlet még soha nem szerveződött Magyarországon.

A struktúrát, a rendszert változtatató iskolakísérlet minden szempontból bonyolultabb, mint az első csoportba tartozó kísérlet: bonyolultabb előkészítése, szervezése, irányítása, a kísérleti eredmények megállapítása és feldolgozása.

A bonyolultságot többek között a következő tényezők hozzák létre: a képzési struktúrán belül nem egy vagy két elem változik, hanem a struktúra egésze, maga az egész képzési struktúra a kísérleti faktor. Az ilyen kísérletek jellegüknél fogva hosszú ideig, évekig tartanak, mert az iskolatípus 1. évfolyamától felmenő rendszerben kell szervezni őket /4 évfolyamu képzés esetén maximum 6 év az előkészülettel és az eredmények befejező értékelésével, de az optimum 8 év, mert az első kísérleti évfolyam eredményei még nagyon is feltételesek, legalább kétszer-háromszor szükséges kísérleti I. évfolyamot indítani/.

Az előbbiből következik, hogy az ilyen kísérletek önkorrekción, önfejlesztő kísérletek. Az eredeti kísérleti terv, hipotézis - bármilyen körületekintő, gondos tudományos elemzések eredménye is - nem számolhat minden, a kísérletet befolyásoló - gyakran nagyon lényegesen befolyásoló - tényezővel. Ez már csak a strukturát, a rendszert változtató iskolakísérlet hallatlan komplexitása, soktényezős, sokdimenziós volta miatt is így van. Hogy a kísérleti folyamatban fellépő olyan hatások, amelyekkel a kísérleti terv nem vagy kellőképpen nem számolt, ne térítsék el a kísérletet célkitűzésétől, a kísérleti tervben megállapított feltételrendszert folyamatosan módosítani szükséges. A folyamatos korrekció a kísérleti tapasztalatok ugyancsak folyamatos, sokoldalú, gondos gyűjtését, tanulmányozását és értékelését kívánja. Ennek során mutatkoznak meg a kísérlet bővítési, fejlesztési lehetőségei is.

Bonyolult az ilyen kísérlet, mert a kísérleti iskola valamennyi tanárát be kell vonni a kísérletbe. A kísérleti eredmények hitelessége azt igényli, hogy több, különböző feltételek között működő iskolában szerveződjék a kísérlet. Ilymódon egy kísérletben több száz tanár vesz részt. A strukturális változáson átmenő, a sok új elemet tartalmazó kísérleti képzés számos tekintetben új megfontolásokat, szemléletmódot, új dolgok megtanulását, újfajta felkészülést, új attitűdöket, szokásokat igényel tőlük.

Nem könnyű megtalálni azokat a csomópontokat és paramétereket, amelyek érzékelhetővé, mérhetővé teszik az eredményeket.

Az ilyen jellegű kísérletnek csak akkor van értelme, ha oktatáspolitikai döntések tudományos előkészítését szolgálja. Eredményeinek hasznosítása ugyanis a legmagasabb szintű oktatáspolitikai szándék és döntés nélkül elképzelhetetlen.

Eppen ezért ilyen kísérlet a tervezés időszakától kezdve mindvégig csak az oktatáspolitikai illetékes vezető képviselőivel együttműködésben végezhető. A kísérleti iskolák elbizonytalanodnak, ha az oktatáspolitikusok beállítottsága a kísérlettel szemben nem támogatóan pozitív. Ez természetesen nem kritikátlan hozzáállást jelent.

A tudományos iskolai kísérletezés és az oktatáspolitikai vezetés jó együttműködésének feltételei vannak, amelyek megléte nélkül nagyon nehéz vagy lehetetlen a kísérlet végzése.

1. A legalapvetőbb feltétel a kísérletezők részéről természetesen a kísérleti terv, a kísérleti hipotézis tudományos értéke. Ez persze nem azt jelenti, hogy a kísérleti terv minden részlete a pedagógiai valósággal szembesítve majd igazolható lesz, azt sem jelenti - mint mondtuk - hogy a terv előre számolhat a kísérleti célok megvalósítását elősegítő és akadályozó minden tényezővel. Fő vonalaiban azonban a tervnek a gazdasági-társadalmi-politikai fejlődés alapvető közoktatási szükségleteit kell tükröznie. Ehhez az szükséges, hogy a kísérlet tervezői elmélyülten tanulmányozzák a közoktatás fejlődésének - fejlesztésének nemzetközi tapasztalatait /milyen fejlődési tendenciák jelentkeznek a fejlettebb civilizált országokban függetlenül társadalmi berendezkedésüktől, hogyan érvényesülnek ezek a szocialista országokban; melyek a szocialista országok közoktatási fejlődésének sajátos vonásai/.

A közoktatásfejlesztés konkrét tapasztalatainak a tanulmányozása különösen nagy jelentőségű a kísérleti tervre, a kísérleti tervben felvázolt fejlesztési stratégiára nézve. Például említhetjük a lengyel és jugoszláv közoktatásfejlesztési tapasztalatokat. Mindkét országban nagy apparátussal, szakértők seregének bevonásával, tehát alapos munkával az elmúlt években közoktatási fejlesztési programot dolgoztak ki. A lényege mindkettőnek egy 10 évfolyamu, minden gyermek számára kötelező alapképzés megteremtése. Lengyelországban 10 osztályos iskolában tervezték megvalósítását, Jugoszláviában 8 + 2-es rendszerben úgy, hogy a plusz kettő külön iskolatípust képez. A 8 + 2 után minden képzés szakképzés, az egyetem előtt közvetlenül általánosan képző iskolatípus nincs. Mindkét reformtervet kísérleti kipróbálás nélkül általánosan bevezették. A reformterv mindkét országban lényegében meggyőzött. Rendkívül fontos részletekbe menően elemezni a meggyőzés /részbeni meggyőzés/ okait: vajon a fejlesztés fő irányvonalait jelölték meg hibásan vagy a fejlesztési módszer volt hibás /tehát az, hogy kísérleti kipróbálás nélkül azonnal általánosan bevezették, nem számolva a fejlesztés tényleges lehetőségeivel: a területi viszonyokkal, a személyi és tárgyi feltételekkel/.

Mindebből az is következik, mindez nyomatékosan aláhúzza, hogy egy iskolai modellkísérlet megtervezésekor, ha a kísérlet

reális fejlesztési alternatívát akar kínálni, elmélyülten kell tanulmányozni nemcsak a közoktatásfejlődés nemzetközi fő vonalait, irányait, hanem az adott ország sajátos körülményeit, hagyományait, fejlettségi szintjét /gazdasági, társadalmi és közoktatási téren egyaránt/.

2. A kísérleti munka és a közoktatáspolitikai összhangjának egy másik lényeges tényezője - most már a közoktatáspolitikai részéről - a kísérleti munka stabil közoktatáspolitikai feltételeinek a megteremtése. Ezen a következőt kell érteni: a kísérleti tevékenységnek jogi kerete: között kell folynia, és nem szabad menet közben személyek szubjektív vélekedésétől, szubjektív elképzeléseitől és intézmények presztizsérdekétől függővé tenni. Ha a kísérleti tervet illetékes közoktatási hatóságok elfogadják, volumenét, időtartamát, finanszírozási módját meghatározták, és mindezt okmányba foglalták, akkor ennek az okmánynak érvényben kell maradnia akkor is, ha az illetékes hatóságoknál, intézményeknél személycserek történnek. Ilyen jogi biztosíték nélkül nehezen lehet, vagy egyáltalán nem lehet kísérletezni. Vannak olyan országok, amelyekben az iskolakísérletezésnek törvényes biztosítékai vannak. Egyik közülük Ausztria.

Hazánkban az iskolakísérletezés jogi, törvényes biztosítékát illetően igen nagyok a hiányosságok, és e miatt egy adott időszakban befolyásra, hatalomra szert tett személyek, presztizsérdekeiket féltő intézmények sok keserűséget okozhatnak az iskolakísérletezőknek.

Mindazok a feltételek, amelyekről eddig szó volt, vonatkoznak tehát olyan iskolakísérletre, amely egy iskolatípus képzési strukturáját van hivatva korszerűsíteni. Még inkább vonatkoznak olyan iskolakísérletre, amely egyszerre több iskolatípus képzési strukturáját, következésképpen az egész iskolarendszert érinti. Az utóbbi számára - még ha több iskolát is vonnak be a kísérletbe - a fennálló iskolarendszer erőteljesen rendszeridegen környezetként működik, amelynek hallatlan - sokféle formában megnyilatkozó - közegellenállása van. Ezzel bizony nehéz megbirkózni, különösen nehéz, ha a tárgyaló közoktatáspolitikai garanciák hiányoznak vagy nem folytonosak. A mi most folyó iskolakísérletünk ilyen kísérlet.

Mi szükséges ahhoz, hogy egy ilyen iskolakísérlet a szá-

mára rendszeridegen közoktatási környezetben megvalósíthassa lehetőségeit. Olyan tapasztalatokról szeretnék beszélni, amelyeket az elmúlt években szerezünk. Részben olyan tapasztalatok ezek, amelyek éppen abból származnak, hogy tapasztalathiány miatt bizonyos fontos momentumokat nem láthattunk előre.

1. Csak olyan iskolát szabad a kísérletbe bevonni, amelynek vezetői és tantestülete - a kísérlet célját, feladatait megismerve, megértve - készek a kísérletet végezni. Ez a készség mindenképpen szükséges. Ugyanakkor nem szabad a kísérlet számára megválogatott pedagógusokkal dolgozni, mert akkor a kísérleti adatok félrevezetőek lehetnek a közoktatáspolitikai döntés számára. Az igazgatónak alkalmasnak kell lennie, hogy a kísérletnek saját iskolájában gazdája legyen.

2. A kísérletbe bevont iskolának teljes egészében a kísérleti képzésre kell ráállnia. Ha egy több párhuzamos osztálylyal működő iskolában csak egy-két osztályban folyik kísérleti képzés, a többiben nem, akkor az a visszahúzó erő, amelyet a fennálló hagyományos iskolarendszer amugyis képvisel, felerősödik; nem csak az iskolán kívül hat, hanem az iskolán belül is. /Példa: szegedi Radnóti Gimnáziumban 1 kísérleti osztályt indítottunk, a többi tagozatos gimnáziumi osztály volt. A kísérleti osztály tanulói a hét egy napján elméleti és gyakorlati műszaki képzésben részesültek a Déry Miksa Szakközépiskolában; 3-4 hetes nyári műhelygyakorlaton kellett résztvenniük; valamivel nagyobb volt heti óraszámuk. Mindez nem esik egybe a hagyományos gimnáziumi mentalitással, tanári és szülői elvárásokkal. Ilyen körülmények között a kísérleti képzés természetesen előbb-utóbb lehetetlenné válik./

3. A fenti példából is kitűnik, hogy kísérletünk iskolák közötti kooperációt /tényleges, valóságos együttműködést/ kíván már arra való tekintettel is, hogy egyik iskola tanulói képzésük bizonyos hányadát a másik iskolában kapják. A kooperáció nélkülözhetetlen az orientáció, a 2. osztály utáni tanulmány-választás lehetőségének realizálása miatt is. Nehéz feladat még az azonos típusú iskolák tényleges munkakapcsolatát is megteremteni, még inkább a nem azonos típusúakét. Az iskolák közötti kooperációs hagyományok szinte teljesen hiányoznak nálunk. A jövő iskolarendszere - többek között a korrekciós irányváltás, az átmenetek lehetőségének a biztosítása

miatt - szorosan együttműködő iskolacsoportok, "iskolabokrok" területi kialakítását igényli.

4. Kísérleti tapasztalataink megerősítették azt a szakirodalomból ismert megállapítást, hogy az általában konzervatív pedagógusok között is a légkonzervatívabbak a középiskolai tanárok, és közülük is a legmakacsabban konzervatívak a gimnáziumi tanárok. A legnagyobb erővel ható kísérleti faktor a tanár, a kísérletbe bevont tanárok összessége. Rendkívül fontos feladat tehát a megrögzött régi beállítódások, szokások, érzületek átállítása. Ezek akkor is visszahuzó erőként hatnak, ha kollégáink megértik, helyeslik, elfogadják a kísérleti célt, és hajlandók is megvalósítani. Az újat akadályozó megrögzött tanári beállítódásokra, szokásokra vonatkozóan mind a gimnáziumokban, mind a szakközépiskolákban sok példát tudunk mondani. Ezek megváltoztatása, átalakítása érdekében kell a legszívósabb munkát végezni. A tennivalók ezzel kapcsolatban többek között a következők: nemcsak az egész kísérleti tervet, hanem minden részcélt, részletfeladatot többször is meg kell vitatni a kísérletbe bevont tanárokkal; folyamatosan szükséges konzultálni velük, tapasztalataik, észrevételeik, javaslataik felhasználásával fokozni kell alkotó részvételüket a kísérletben; elengedhetetlen a folyamatos segítő ellenőrzés is. Szerencsés, ha minden kísérleti iskolának állandó tudományos konzultánusa van, aki összekötő kapocs a kísérleti központ és a kísérleti iskola között. A tanárok értő, lelkiismeretes tevékenysége a kísérletben természetesen csak akkor biztosítható, ha az iskola vezetése /igazgató, igazgatóhelyettes/ is értő, lelkiismeretes gazdája a kísérletnek.

5. A kísérlet nem kis mértékben függ társadalmi megértettségétől, társadalmi elfogadottságától. Ennek érdekében elengedhetetlen a széleskörű társadalmi felvilágosítás, a szülők és tanulók felvilágosítása. Meg kell teremteni a feltételeket ahhoz, hogy minden 8. osztályos általános iskolás és szülei a kísérleti iskola székhelyén vagy - ha kollégiuma is van - még szélesebb körzetben minél alaposabban kapjon tájékoztatást a kísérlet céljáról, a kísérleti képzésről /együttműködés a megyei pályaválasztási intézetekkel, általános iskolákkal, tájékoztató anyagok készítése, stb./.

A legszerencsésebb, ha olyan tanulók kerülnek a kísérleti osztályokba, akik szüleiük óhajára maguk jelentkeznek oda.

6. Nélkülözhetetlen az állandó kapcsolat a helyi tanácsai oktatásügyi irányítással, az illetékes művelődési osztályokkal, általános és szakfelügyelőkkel. Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy ezek között a középszintű irányító szervek között akadnak nagyon rugalmatlanok, olyanok, amelyekből hiányzik a felkészültségen alapuló kezdeményező szellem, nem nagyon szeretik a kísérleteket, szívesebben maradnak utasításokat végrehajtó apparátusok.

7. A kísérleti cél és feladatok optimális megvalósítása, a kísérlet során felmerülő nem csekély probléma megoldása a kísérletet vezető központ tervszerű tevékenységének a függvénye.

Külön nagyobb tanulmányt igényelne az ilyen kísérlethez szükséges kísérleti központ szervezetének, teendőinek, munkamódszereinek a leírása. Itt most röviden csak legfontosabb teendőire térhetünk ki.

a. Munkája a kísérleti terv elkészítésével kezdődik. Hogy ez milyen sokrétű tudományos kutatást igényel, azt az előbbiekben már jeleztük. Egy 15-20 oldalon megfogalmazott precíz terv nem ritkán 1-2 éves kutató munka summázata.

b. A kísérleti terv folyamatos korrekciójának /fejlesztésének/ feladatáról is szóltunk az előbbiekben. A korrekciós-fejlesztő tevékenységben természetesen a kísérlet folyamatos tudományos értékelésének sokrétű, sokdimenziós tevékenysége foglaltatik benne.

c. A kísérleti terv megvalósításának feltételeiről való gondoskodás, illetve gondoskodtatás /a kísérleti iskolák által, a művelődési osztályok segítségével, stb./. Ez annyira komplex feladat, hogy általában külön feltétel-tervet kell készíteni. Milyen részfeladatok tartoznak ide? - csak a leglényegesebbeket említjük:

- A kísérleti költségvetés elkészítése a kísérlet egész időtartamára és azután évenként. Sajnos hazai körülmények között - mégha a kísérletet engedélyező okirat meg is határozza a kísérlet finanszírozási módját - a kísérleti költségek biztosítása /általában több forrásból származnak az összegek/ sziszifuszi munka, amely nem ritkán az érdemi tudományos te-

vékenység rovására megy.

- A kísérlet személyi-pedagógusi feltételeinek biztosítása. A képzési struktúrát változtató kísérlet esetleg új tanári státusok létesítését igényli /pl. a szakközépiskolákba második idegen nyelv, ének-zene, rajz- műalkotás bevezetése, a technikusképző V. osztályok létesítése/. Erre vonatkozóan is külön tervet kell készíteni. A személyi feltételekről a kísérleti központtal való tárgyalás, megegyezés alapján a tanácsok gondoskodnak.

- A mi kísérletünk jelentős tantervi változtatásokkal járt együtt. Feladat volt tehát tantervek készíttetése megfelelő szakembercsoportokkal /az általánosan művelő tárgyak szakembereinek, a szakmai tárgyak szakembereinek bevonásával/, a tantervek lektoráltatása, majd kiadása. Elkerülhetetlen volt az új tárgyakból, illetve a jelentős szerkezeti változásokon keresztülmenő tárgyakból tankönyvek, tankönyvpótló jegyzetek iratása és ezek nyomdai előállítás. Alig lehet ecsetelni azt a nagy munkát, amely ezzel a feladattal együtt jár. A folyamatos korrekció természetesen erre a feladatra is vonatkozik.

- A kísérletekről való tájékoztatás megszervezése /a 8.-os általános iskolai tanulók, szüleik, az általános iskolai pedagógusok, osztályfőnökök, a közvélemény tájékoztatása/.

d. A kísérleti iskolák igazgatóinak, más vezetőinek és tantestületeinek felkészítése a kísérleti feladatokra /részletekbe menő felvilágosítás a legkülönbözőbb formákban/, tanácsaik, észrevételeik hasznosítása a kísérlet kivitelezésénél.

e. A kísérleti képzéssel kapcsolatban felmerülő minden új feladat részletes kidolgozása utmutatók, információs anyagok formájában /pl. az orientációval kapcsolatos feladatok, személyiséglapok, tantárgytükrök, stb. - a tantervi szabadság felhasználása, a szabadon választható tárgyak értékelése - az ötnapos tanítási héttel kapcsolatos problémák a kísérleti iskolákban - az érettségi követelmények, a technikusképzésre való kiválasztás elvei, a technikusképző évvel kapcsolatos új feladatok, stb./.

f. Az iskolákkal való folyamatos kapcsolattartás formái

és tervszerű működtetésük: pl. a kísérleti központ körlevelei, tájékoztatói - értekezletek, megbeszélések az iskolavezetők, tanári csoportok, a tantestület számára - helyszíni látogatások, beszélgetések - az iskoláktól érkező tájékoztatók, jelentések: az igazgatók éves összefoglaló jelentései, az osztályfőnökök írásos tájékoztatói, szaktanári tapasztalatelemzések, stb. - az iskolák mellé rendelt tudományos konzultánssok állandó hálózatának kiépítése.

8. Az illetékes felső és középszintű közoktatási szervekkel való folyamatos kapcsolattartás rendszerének kiépítése.

9. A tapasztalatok folyamatos gyűjtésének, regisztrálásának módjai /főképp az előző pontokban említett csatornákon keresztül/.

10. A kísérlet mérhető paramétereinek meghatározása, mérőeszközök készítése, illetve készíttetése, a mérések megszervezése.

11. Részértékelések és az egyes kísérleti szakaszok lezárása után globális értékelés a megfigyelt és összegyűjtött adatok, a mérési eredmények feldolgozásával, elemzésével.

12. Publikációs-terv.

György Ágoston

Einige Fragen der Organisierung und der Methodik der Forschung in den Schulexperimenten

Die Studie fasst die Erfahrungen der Organisierung und der Methodik der Forschungen zusammen, die im Laufe der Schulexperimente des Lehrstuhles für Pädagogik der József-Attila-Universität gesammelt wurden.

Der abschliessende Teil der Studie teilt die Schulexperimente in zwei grosse Gruppen:

- Schulexperimente, die nicht darauf gerichtet sind, die bestehende Erziehungs- und Bildungsstruktur zu verändern und

- Schulexperimente, die auf die Entwicklung der ganzen Erziehungs- und Bildungsstruktur und eventuell des Schulsystems gerichtet sind.

In der vorliegenden Studie werden die Bedingungen der Organisierung und der Methodik der Forschung der letzteren Experimente ausführlich erörtert.

Das sind die folgenden Bedingungen:

1. Die Notwendigkeit der Zusammenwirkung zwischen den Forschern und den Unterrichtspolitikern, die gemeinsamen Voraussetzungen dieser Zusammenwirkung, die Mangelhaftigkeiten der Erfahrungen.

2. Der Vorgang der Zusammenstellung des Forschungsplanes; die laufende Korrektur und Entwicklung des Planes - entsprechend den nicht voraussehbaren, unerwartet auftauchenden Faktoren der Experimente.

3. Kriterien der Versuchsdienlichkeit der Schule, die Charakterzüge der Versuchsschule.

4. Kooperation unter den Versuchsschulen.

5. Vorbereitung der angemessenen gesellschaftlichen Annahme der Experimente.

6. Der Ausbau der entsprechenden Beziehungen unter den Institutionen des Unterrichtswesens und den wissenschaftlichen Institutionen, die sich am Experiment beteiligen.

7. Persönliche und materielle Voraussetzungen des Experimentes.

8. Aufgabensystem, Organisation und Funktionieren des Versuchszentrums; in erster Linie die Formen, Methoden und Mittel zur Feststellung der Ergebnisse.

AZ EGYSÉGES ALAPU KÖZÉPISKOLA MODELLEJE

Komlóssy Ákos



I.

A hatvanas évek végén több országban is felmerült valamilyen oktatási reform bevezetésének szükségessége, ennek kapcsán a hetvenes évek elején több európai szocialista országban és néhány fejlett tőkés országban sor került az oktatási rendszer megváltoztatására. Ezek célja: "az oktatás tartalmának összehangolása a tudományos, a technikai, a kulturális és általában a társadalmi fejlődés követelményeivel" /1/, azaz a nálunk "gyorsuló idő" néven ismertté vált folyamatnak megfelelő optimális struktúra kialakítása. A bonyolult feladat megoldásakor mindenütt figyelembe kellett venni a nemzeti sajátosságokat, pl. társadalmi berendezkedés, gazdasági feltételek, nemzeti hagyományok, általános kulturális fejlettségi szint stb. Épp ezért a különböző országok az oktatási reform eltérő utjait választják.

A reformok közös vonása: az oktatás szerkezeti és tartalmi korszerűsítésére való törekvés. Mind a szocialista, mind a tőkés államokban hangsúlyozzák a felnövekvő nemzedék olyan irányú nevelését, hogy az iskolában szerzett ismeretek és kifejlesztett képességek lehetővé tegyék a termelés változó feltételeihez való alkalmazkodást.

A szocialista országok oktatási reformja magában foglalja a sokoldalúan fejlett harmonikus személyiség kialakítását, az oktatási-nevelési rendszer demokratizálódásának elmélyítését, az egész nép műveltségi színvonalának állandó emelését, olyan komplex kulturális, politikai program megvalósítását, amely elősegíti az eszmei-politikai, gazdasági, szociális, demográfiai, pedagógiai, műszaki fejlesztési célkitűzések és feladatok valóra váltását.

Itt és most nincs lehetőség a különböző reformok bemutatására, csak néhány - témánk szempontjából fontos - tendencia

felsorolásszerű felvillantására vállalkozhatunk.

- Szinte mindenütt általánossá válik a 9-10 évig tartó tankötelezettség bevezetése. Vitatott kérdés, hogy a tananyag átrendezésével a középiskola alsó osztályait szervezetiileg is az alapiskolához kell-e kapcsolni. Meg kell jegyeznünk, hogy bár általában ezt a modellt választják az egyes országok, egyedül a Szovjetunióban jelent a tíz osztály elvégzése teljes középfoku végzettséget.

- A strukturális változások leginkább az oktatási rendszerek általános iskolai szakaszát érintik: a tankötelezettség kiterjesztésével az elemi iskolai osztályokhoz - különböző módon - hozzákapcsolják a középiskola alsó tagozatának két vagy három osztályát, s ezáltal egységes, comprehensive típusú iskolát hoznak létre.

- A tartalmi változtatások közül kiemelésre méltó, hogy mindenütt a kész ismeretek nyújtása helyett az önálló ismeretszerzéshez szükséges készségeket, képességeket kívánják fejleszteni a tanulóknak;

a kötelező iskoláztatás alatt szükségesnek tartják magismertetni a tanulókat a technika, a termelés alapjaival, valamilyen munkaoktatás megvalósítását;

minden országban törekednek az idegen nyelvi oktatás hatékonyságának a növelésére;

a tantervi reformokban megfigyelhető a tantárgyak integrálására való törekvés;

eltérőek a természettudományos és a társadalomtudományos tantárgyak arányai a tőkés és a szocialista országokban, az előbbiekben a társadalomtudományok nagyobb arányban szerepelnek mint a természettudományok, igaz ez akkor is, ha az integrált tantárgyakban jelentős mértékben szerepelnek természettudományos ismeretek is.

II.

Hazánkban az oktatási reformok sorsa meglehetősen ellentmondásosan alakult. Bár elsők között vezettük be a tíz évig tartó tankötelezettséget 1961-ben, az európai szocialista országok közül nálunk nem került sor alapvető strukturális változtatásra. Ugyanakkor a tartalmi korszerűsítés immár permanens folyamatnak tűnik, sokszor heves vitákat kivált-

va, s mind a mai napig nem zárult és zárulhatott le megnyugtatóan /élég az új tantervek sorsára gondolnunk/. A tartalmi változtatásokkal párhuzamosan - tervezési szinten - számtalan kísérlet történt nálunk is az iskolarendszer átalakítására, egy új struktúra kialakítására, ezek azonban különböző okok miatt nem jutottak el még a kísérleti kipróbálás szintjéig sem. Ennek a látszólagos lemaradásnak vannak előnyei is: lehetőségünk van a nemzetközi tapasztalatok felhasználására, a különböző variációk kipróbálására, az új szerkezetnek fokozatos, a legoptimálisabb időben történő bevezetésére.

III.

Milyen tényezők indokolják nálunk is a közelebbi vagy messzebbi távlatban egy új iskolarendszer kialakítását?

1. A gazdasági és a társadalmi fejlődés a társadalom minden tagjától, rétegétől a mainál alaposabb és összetettelebb más általános műveltséget igényel.

- A szocialista demokratizmus kibontakozása-kibontakoztatása megkívánja a szélesebb látókört, a társadalmi fejlődés gazdasági, politikai és kulturális összefüggéseinek jobb megértését.
- A korszerű technika és technológia általánosabb elterjesztése, a modern termelési eszközök és eljárások felhasználása és fejlesztése szempontjából elengedhetetlen a dolgozók magasabb általános műveltségének a megvalósítása. Csak erre a magasabb általános műveltségre építhető a korszerű, lényegesen nyitottabb, ún. konvertábilis szakmai műveltség.
- A magasabb általános műveltség a feltétele a szabadidő-kultúra kialakulásának. A szabad idő növekedése objektív tendencia, ennek értelmes-értékes felhasználása az általános műveltség meglétét feltételezi. A szabadidő-kultúra és a munkakultúra közötti kölcsönhatás közismert.

2. A távlatilag minden tanuló számára kötelező magasabb színvonalú általános képzésnek meg kell őriznie a gimnázium képviselte műveltségességének az értékes tartalmi hagyományait, de azt ki kell egészítenie a mainál jóval nagyobb általános műszaki műveltséggel és gyakorlati munkakultúrával,

mely a korszerű általános műveltségnek szerves része.

3. Mindezzel párhuzamosan olyan iskolarendszert kell kialakítani, mely a mainál jobban lehetővé teszi az emberi képességek kifejlesztését, és ezáltal jobban biztosítja, hogy egyre többen a számukra legmegfelelőbb helyet foglalják el a társadalmi életben, s ezáltal a munka- és szabadidős tevékenységük minél inkább összhangban legyen képességeikkel, érdeklődésükkel.

Egy új oktatási struktúra kialakításakor figyelni kell a nemzeti sajátosságokra. A hazai determinánsok közül mindenképp figyelembe kell venni, hogy milyen gazdasági lehetőségekkel rendelkezünk: termelési, gazdasági, technológiai fejlettségünk milyen és a fejlesztésre milyen lehetőségeink vannak, ebből adódóan hogyan alakul társadalmi strukturánk, milyen az ország kulturális színvonala, milyen szerepet játszik ebben történelmileg kialakult iskolarendszerünk.

A fenti tényezők végiggondolása után - az egyes tényezőket itt most nem részletezve - következik, hogy

- a közös általános alpműveltséget adó iskolai képzés szükségyszerű megnövelése még hosszabb távon is a nyolc osztályos általános iskolára fog épülni, és a jelenlegi középfokú képzés első szakasza fog integrálódni a nyolc osztályos képzéshez /"Meg kell őrizni a kötelező alapiskolázás jelenlegi rendszerét. Ennek kerete a jövőben is a nyolc osztályos általános iskola legyen."/ /2/;

- egy új iskolarendszer bevezetése csak fokozatosan képzelhető el, tehát olyan strukturát kell kialakítani, mely rugalmasan beilleszthető a mai keretek közé;

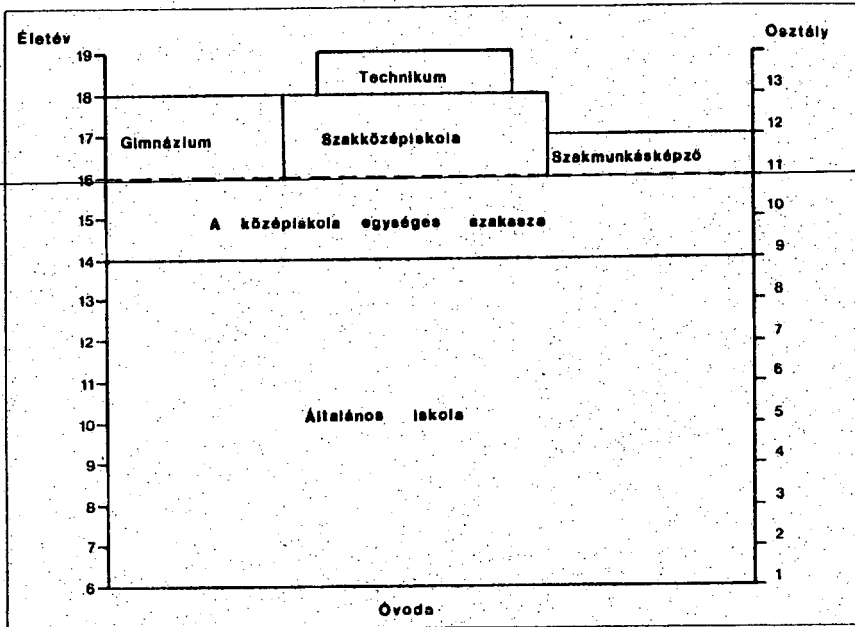
- az általános képzés idejének megnövelése függvénye a kulturális színvonalnak, egyszerűbben: a nyolc osztályos képzés hatékonyságának;

- technikai-technológiai fejlettségünk még hosszú ideig igényli a meglehetősen differenciált képzettségű dolgozók-munkások képzését /segédmunkástól a mérnökig/, ugyanakkor a szakmai nevelés folyamatos fejlesztését, korszerűsítését/"Az oktatási rendszernek ... biztosítani kell a társadalom és a népgazdaság szakemberszükségletének tervszerű kielégítését."/ /3/;

- a középiskola tartalmi és szerkezeti integrációjára kell törekedni /"A középiskolát a tartalmi és szerkezeti in-

tegráció irányába kell fejleszteni. Fokozatosan el kell érni, hogy a gimnáziumban és a szakközépiskolában az általános művelés törzsanyaga a képzés első szakaszában lényegében azonos legyen. Ezáltal megteremthető a gimnázium és a szakmai középiskola közötti átlépés, a korrekciós irányváltás lehetősége is" /4/.

Mindezek alapján az új iskolarendszer strukturáját az alábbi módon ábrázolhatjuk:



Az új struktúra előnyei:

1. A tankötelezettség időtartama egybeesik az egységes általános képzés szakaszával.
2. Ezáltal megalapozottabb pályaválasztásra kerülhet sor. A megalapozást két tényező is szolgálja: egyrészt a döntés időpontja 14 éves korról 16 éves korra tolódik el, másrészt a meghosszabbított idejű általános képzésbe beiktat-

hatók olyan orientációs részfolyamatok, melyek a tanulók pályá- és önismeretét kifejleszthetik.

3. A differenciált szakasz arányai a népgazdaság szak-emberszükségletének megfelelően - viszonylag kis költséggel - könnyen módosíthatók, így mind a szakember tulképzés, mind a munkaerőhiány minimálisra csökkenthető.

4. Az új modell lehetővé teszi az iskolarendszerű technikusképzés zökkenőmentes beillesztését az iskolarendszerbe, s ezzel megoldódik a népgazdaság szakemberszükségletének egyik legégetőbb gondja.

5. Az új modell a jelenlegi gazdasági és kulturális helyzetnek megfelelően rugalmasan vezethető be. Minden különösebb átszervezés nélkül - a lehetőségeknek és igényeknek megfelelően - fokozatosan terjeszthető ki, s ezáltal elkerülhető, hogy egyszerre mindenütt indítsuk az új képzést. /Ennek bukta-
tót a nemzetközi példák igazolják, de feltehetően a fakultációs gimnáziumi képzés jelenlegi nehézségei is az egyidejű országos bevezetésből adódnak./

IV.

A fenti középiskolai modell kísérleti kipróbálása különböző korlátozásokkal és módosítással 1979-ben kilenc iskolában megkezdődött. Az eddigi eredmények biztatóak, de nyomatékosan aláhúzták néhány kritikus pont meglétét, melyek megnyugtató megoldása az új struktúra bevezetésének alapfeltétele. Ezek lényegében két kérdés köré csoportosíthatók:

- tantervi kérdések,
- nevelési kérdések.

1. A kísérleti tantervek kidolgozásakor különböző okok miatt nem lehetett azt a távlati célkitűzést megvalósítani, hogy a középfoku képzés első szakasza az általános iskolai képzéssel szerves egységet alkosson. Így csak arra törekedhettünk, hogy az általános iskolai tantervre alapozva olyan egységes tantervet dolgozzunk ki a középiskola 1-2. osztálya számára, mely lehetővé teszi mind a gimnáziumi, mind a szak-középiskolai továbbtanulást. Emiatt nem volt lehetséges döntő, lényeges változásokat létrehozni a tantárgyrendszerben.

A tantervi munka kiindulópontjait az új gimnáziumi tantervek jelentették /összhangban azzal az igénnyel, hogy a gimnázium pozitívumait megőrizzük/ bizonyos módosításokkal, illetve kiegészítve az általános műveltség szerves részét jelentő általános műszaki ismeretekkel és alapvető munkakultúrával. Így egy alapos, magasszintű, más, korszerűbb összetételű általánosan képző tantervi anyag alakult ki, ugyanakkor óhatatlanul magas óraszámok jöttek létre, s ez bizonyos fókig a tanulói terhelés fokozásához vezetett. Igaz ez annak ellenére, hogy a kísérleti mérések azt mutatják, a tanulók megbirkóztak a tananyaggal, és megfelelő szinten elsajátították azt.

Ennek feloldása csak az általános műveltség tartalmának, tantervi koncepciójának, tantárgyrendszerének, tantervi programjának átdolgozásával lehetséges, mégpedig úgy, hogy az általános iskolai és a középiskolai első szakasz egységes rendszert alkot, szerves rendszerre áll össze. Ez nyilvánvalóan a tíz osztályra szóló, döntően lineáris tantervvel lehetséges. Ezt mindenképp indokolja az is, hogy ma már a 8. osztályt elvégzők 98 %-a továbbtanul.

Csak ezután kerülhet sor a differenciált szakasz tantervének kidolgozására a képzési irányoknak megfelelően.

2. Miután a kísérlet jelenlegi szakaszában döntő változás a szakképzés területén történt, célszerű, hogy ezt a területet alaposabban nézzük meg.

A középfokú szakképzés alapkérdése, hogy az általánosan művelő tantárgyak és a szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyaknak milyen arányát tudjuk kialakítani. Nemzetközi szinten eléggé eltérő gyakorlat alakult ki. /Lásd 1.sz. táblázat!/
 A táblázat tendenciákat nem jelez, de meg kell jegyez-

nünk, hogy mindenütt növekszik az általános képzés aránya, bár még mindenhol - kivéve Svédországot - túlsúlyban van a szakmai képzés. /Svédországban hagyományos szakmai gyakorlat nincs, viszont a tantárgyi gyakorlatoknak nagyon széles skálája működik./ Megjegyzendő az is, hogy a szakmai képzés minden országban az iparhoz kapcsolódik, az ipar jelentős részt vállal a képzésből. Angliában szinte teljesen kettéválik az általános iskolarendszerű képzés /education/ és a szakmai nevelés /training/.

		Közismereti + ált.műszaki	szakmai elmélet	szakmai gyakorlat
Ausztria		38	43	19
Olaszország		48	35	17
Franciaország		40	35	25
Belgium		45	35	20
Hollandia		28	33	29
Norvégia		28	43	19
Svédország		58	42	-
Magyar- ország	Szakközép.	49	31	20
	Technikum	58	28	14
	Kísérlet	72	15	13

1.sz. táblázat: A közismereti és a szakmai tantárgyak aránya néhány európai országban /5/

Magyarországon az általános képzés 1945 óta nincs háttérben, a növekvő tendencia eredménye, hogy a szakközépiskolai képzésben 49 %-kal részesedik. A kísérleti tantervben az általános képzés kerül tulsulyba. A volt technikum arányai nagyjából a svéd modellnek felelnek meg, míg a négy éves kísérleti szakközépiskolai képzés adatai első látásra mindenképp problémásnak tűnhetnek. Mielőtt indokolnánk, miért bízunk ilyen arányok mellett is a szakképzés sikerében, nézzük meg részletezve az egyes tanévek arányait. /Lásd 2.sz. táblázat!/

Oszt.	Közismereti	Műszaki-szakmai
I.	81,25	18,75
II.	75,75	24,25
III.	42,4	57,6
IV.	45,5	54,5
V.	6,6	93,4
Össz.:	50,3	49,7

2.sz. táblázat: A közismereti és a szakmai tantárgyak aránya a kísérleti koncepcióban

Ezen a táblázaton már különválasztottuk az első két /egységes/ év műszaki blokkját, amely az előző táblázaton még az általánosan képző tárgyak között szerepelt, ugyanakkor a szakmai gyakorlatot nem közöljük külön. Ennek a bontásnak a legnagyobb előnye az, hogy sokkal realisabb képet fest az általános és a szakmai tárgyak arányáról.

A kérdés az, mire alapoz a kísérleti koncepció, amikor feltételezi, hogy ilyen arányok mellett is megfelelő színvonalu középfokú szakembereket /szakmunkásokat, technikusokat/ tud kibocsájtani az iskola? A választ az alábbiakban adhatjuk meg:

a/ Az általános szakasz szakmai képzést megalapozó jellege. Már az előbbi táblázat is jelezte, hogy ha az egységes szakasz műszaki-technikai blokkját alkotó két tantárgyat /műszaki alapismeretek és műhelygyakorlatok/ külön kezeljük, akkor egészen más arányokhoz jutunk. Ehhez még hozzá kell adni azt a nemzetközi tendenciát - melynek érvényesítésére a kísérleti tantervben is törekedtünk -, mely szerint a matematika és a természettudományok általános szakmai alapozó tárgyként is funkcionálnak. Nem lehet eléggé hangsú-

lyozni azt a tényt, hogy a kísérleti képzésben részt vevő tanulók nemcsak fizikát, hanem kémiát és biológiát is tanulnak. Így ezek a tantárgyak is hozzájárulnak a későbbi szakmai képzés megalapozásához, ugyanakkor lehetővé teszik az egységes természettudományos világkép kialakulását. /Ezzel a tanterv közelít az MTA EKB állásfoglalásában megfogalmazott követelményhez is./

b/ Az egységes szakasz műszaki blokkja mint szakmai előkészítő tantárgy. Az egységes szakaszba egy viszonylag magas óraszámú műszaki-technikai alapozó tantárgyat iktattunk be. A tárgy elméleti részét a műszaki alapismeretek néven szereplő integrált tárgy alkotja /óraszám az 1. osztályban 10 napos tanítási ciklusban 4 óra, a 2. osztályban 7 óra/, melyhez kapcsolódnak a műhelygyakorlatok /ennek óraszám a 10 napos ciklusban mindkét évfolyamon 8-8 óra/. A műszaki tárgy-rendszer kettős funkciót lát el: egyrészt olyan ismereteket és gyakorlatokat tartalmaz, melyek a korszerű általános műveltség szerves részét alkotják, másrészt meg kell alapoznia a differenciált szakasz szakmai képzését. Ezek a funkciók okozák, hogy kialakításakor el kellett tekintenünk a gimnáziumi technika tantárgytól, s egy új tárgyat kellett létrehozunk. /A technika tárgynál elméletben részben többet, részben mást kellett a tantárgy tartalmába beiktatnunk, másrészt mindenképp szükség volt jelentős volumenben gyakorlatok megszervezésére./ Az elméleti tantárgy az anyag- és gyártástechnológia, a műszaki rajz, a műszaki mechanika és a munkavédelem integrációjával alakult ki, így tartalmazza a termelés általános alapismereteit /a termelés szervezete, rendszere, a legalapvetőbb anyagfajták és megmunkálásuk/, a műszaki "nyelv" alapját jelentő műszaki rajz alapjait, a műszaki mechanika legáltalánosabb ismereteit, valamint a munka-ember-környezet kapcsolatában az egészséges munkavégzés, munkavédelem tudnivalóit. A gyakorlati tantárgy is integrált jellegű, az alapvető munkafogások mellett orientációs és megalapozó feladata van. Ezért a rövidített idejű, intenzív fémipari alapképzés mellett gépipari, elektronikai és vegyipari alagyakorlatokat is végeznek a diákok.^x

^x Meg kell jegyezni, hogy a kísérlet csak gépipari, villamosipari, finommechanikai és vegyipari szakközépiskolákban folyik.

A műszaki alapképzés kísérletünk egyik legvitatottabb és legnehezebb tantervi kérdése. Az elméleti hipotézis abból indult ki, hogy lehetséges olyan egységes műszaki alapképzést kialakítani, mely minden szakma megalapozásához elegendő, ugyanakkor az általános műveltség szerves részét is képezi. A kísérlet eddigi tapasztalatai alapján azt kell mondanunk, hogy ez még az ipari ágazatok esetén sem lehetséges. Jelenleg úgy tűnik, hogy csak egységes törzsanyag lehetséges, melyhez már az egységes szakaszban differenciált kiegészítő tananyag járul, mely az adott tájegységnek, képzési iránynak megfelel. Feltehető, hogy a 10 osztályos lineáris tanterv itt is más megoldási módokat is felszínre hozna.

Külön feladatkört jelent a differenciált szakasz szakmai tantárgyrendszerének a kidolgozása. A kísérlet indulásakor döntő módon a hagyományos tantárgyrendszert igyekeztünk új tartalommal megtölteni. Az első tapasztalatok azt mutatják, hogy járhatóbb ut az integráció révén komplex tantárgyak kialakítása. További kutatásokat igényel a korszerű tananyag-elemzés segítségével, hogy milyen tantárgyi egységeket lehet és kell kialakítani. Ennek a kutatásnak a beindításához feltétel, hogy a szakmai képzés fokozatait meghatározzuk, s ezután annak eldöntése, hogy mit kell az iskolában tanítani, s mi az, amit a munkahelyen lehet és kell elsajátítani.

3. A nevelési kérdések közül első helyen kell emlitenünk az általános képzés orientációs, pályaválasztást segítő munkáját. E területen a kísérleti iskolákban az osztályfőnökök vezetésével szervezett munka indult. E tevékenység két részre bontható: /a/ a szaktanárok segítségével a tanulói képességek megismerése, illetve fejlesztése; /b/ pálya-, illetve szakmaismertetésekkel a tanulók irányítása a képességeiknek adekvát továbbtanulási irányok felé. A nevelőmunkának ez a része mind tartalmában, mind módszerében meghaladja az új gimnáziumi nevelési és oktatási tervek orientációs munkáját, de ennek részletezésére itt nincs lehetőségünk.

Az új modell a közösségi nevelés előtt is új lehetőségeket nyit. A tanulók 2. osztályt követő osztály, illetve iskolaváltása mindenképp a hagyományos osztályközösségi szemlélet megváltoztatását igényli a pedagógusoktól. Vizsgálandó feladat, hogy az új közösségek miként állnak össze, hogyan alakul a

tanulók interperszonális kapcsolata.

Az iskolaváltoztatás lehetősége megköveteli az iskolák közötti együttműködést, a nyitottabb iskola modelljének a megvalósítását. Az egységes első két évben együttműködő, kapcsolatokat kiépítő iskolák a tanulók számára megkönnyítik az új képzőintézménybe való beilleszkedést, de esetenként maga a képzés is szükségessé teszi a merev elzárkózás megszüntetését.

Az új modell - nevelési szempontból - fontos eredményének tartjuk, hogy szemléletváltozást hoz a szellemi és fizikai munka megítélésében, megszűnik a fizikai munka lenézése. Ezzel párhuzamosan remény van az iskolák közötti merev - kaszt-szerű - elzárkózás megszűnésére is.

Röviden szólni kell a kísérletbe beiktatott, a 10. osztályt követő vizsgáról. A kísérlet eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy egy ilyen alapvizsgának akkor van funkciója, ha az az orientáció szerves részét képezi, nem szelekciós feladatokat lát el, hanem a pálya /iskola/-választási elképzelések megerősítésére, illetve korrigálására ad lehetőséget. Ebben az esetben a vizsgákkal, számonkéréssel szemben hangoztatott /gyakran jogos/ pszichológiai ellenérvek jelentős része is megszüntethető. A kísérleti képzésben részt vevő tanulók döntő többsége a vizsgát pozitív élményként élte át, erőpróbának tekintette, melyen képességeiről önmagát is meggyőzheti.

Befejezésül hangsúlyozni kívánjuk, hogy a bevezetőben említett tényezők elengedhetetlenül felvetik a magyar iskola-rendszer korszerűsítésének, átszervezésének szükségességét. Véleményünk szerint ezt csak egy egységes, végiggondolt, kísérletileg kipróbált új rendszerrel lehet megoldani, a különböző toldozgatások, részintézkedések nem hozhatnak megoldást. Nem állítjuk, hogy kísérleti modellünk az egyetlen lehetséges megoldás, de mindenesetre megalapozott hipotézis, melynek pozitívumait és buktatóit kívántuk bemutatni, az igazi megoldást nyilván csak széleskörű, több hipotézist kísérletileg kipróbáló kutatómunkával lehet megtalálni.

Jegyzetek

- 1/ Arató-Illés-Halász /szerk./: Az oktatási reformok tapasztalatai a 70-es években. Nemzetközi oktatásügy 24. OPKM, Bp., 1979.
- 2/ Az MSZMP KB állásfoglalása: Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai ... Köznevelés, 1982. május 19. XXXVIII. évf. 19. szám
- 3/ Uo.
- 4/ Uo.
- 5/ Forrás: Medgyes Béla: A középfoku szakoktatás Nyugat-Európában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

Irodalom

ÁGOSTON György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 20. Szeged, 1978.

ÁGOSTON György: A középiskola egységesítése és az általános műveltség. Köznevelés, 1981, február, XXXVII. évf. 11.

ARATÓ Ferenc, ILLÉS Lajosné, HALÁSZ Imre /szerk./: Az oktatási reformok tapasztalatai a 70-es években. Nemzetközi oktatásügy 24. OPKM, Bp., 1979

Az MSZMP KB állásfoglalása: Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. Köznevelés, 1982, május 7. XXXVIII. évf. 19. sz.

KOMLÓSSY Ákos: Az egységes középiskolai kísérlet tantervi kérdései. Tantervelméleti Füzetek 5. OPI, Bp., 1982, 20-30.p.

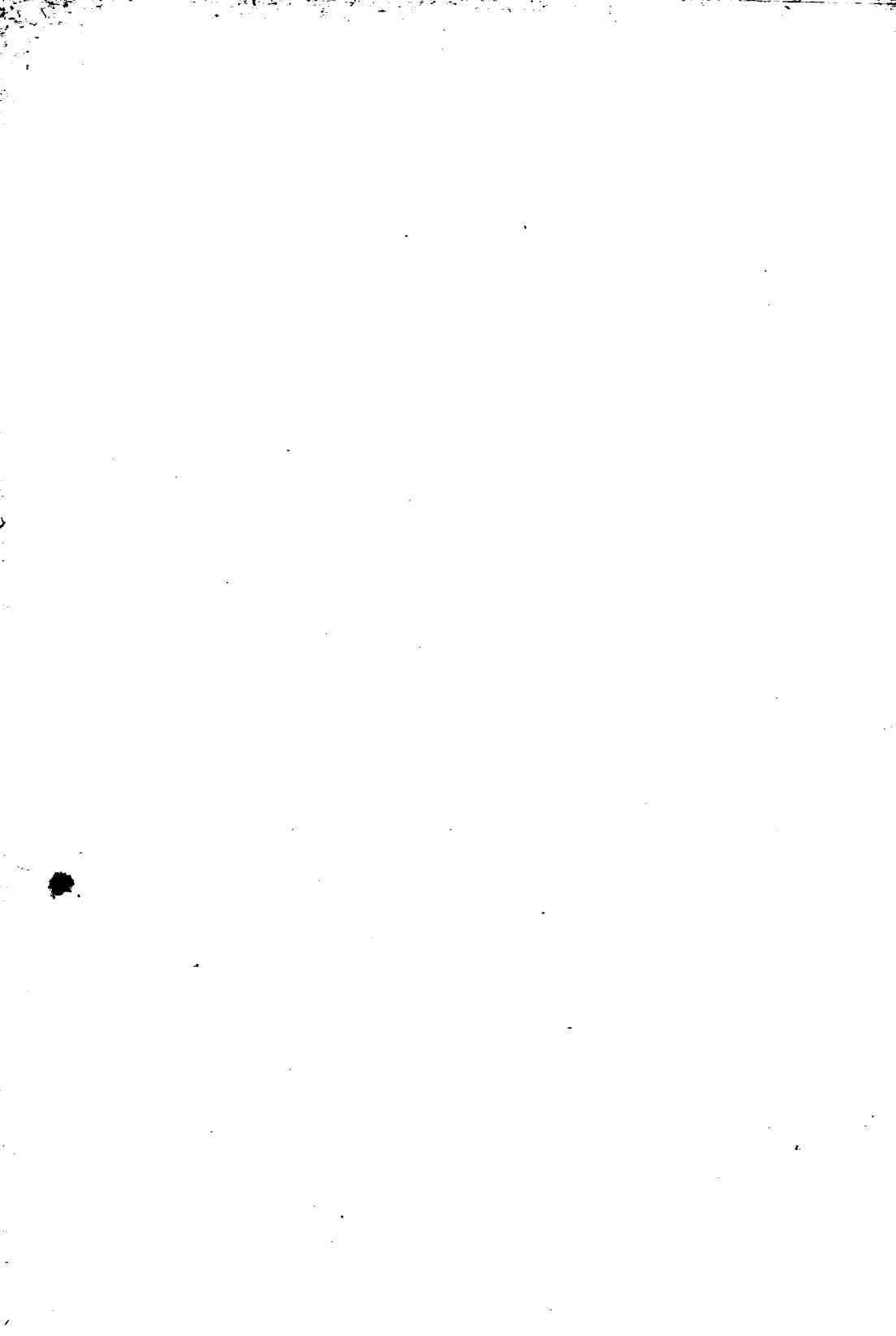
MEDGYES Béla: A középfoku szakoktatás Nyugat-Európában. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp., 1975

Ákos Komlóssy

Das Modell der einheitlichen Mittelschule

Durch die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft sowie durch die technische Entwicklung wurde die Umgestaltung des Schulsystems auch in Ungarn auf die Tagesordnung gesetzt. Unter Beachtung der internationalen Tendenzen und der einheimischen Eigentümlichkeiten kann man sich die Struktur des neuen Schulsystems unter Erhaltung wesentlicher Faktoren der jetzigen Struktur vorstellen. In diesem Sinne kommt ein Modell der Mittelschule von einheitlicher Grundlage durch die Integrierung der ersten beiden Klassen der Mittelschule zustande, das sich erst in der zweiten Etappe der mittleren Bildung in einen Zweig des Gymnasiums bzw. der Fachbildung differenzieren wird.

Es sind Vorteile dieses Modells, dass es sich elastisch einführen lässt, die Proportion der differenzierten Etappe den jeweiligen Ansprüchen entsprechend modifiziert werden kann, und auch die Berufswahl begründeter wird. Die Versuchsprobe hat die Aufmerksamkeit auf die Aufgaben des Lehrplanes und der Erziehung gelenkt. Unter den Fragen des Lehrplanes ist das Verhältnis der allgemeinen und der Fachgegenstände am bedeutendsten, von den Problemen der Erziehung verdienen die Ansätze und die Möglichkeiten der erzieherischen Orientierungsarbeit sowie die Formung von Kollektiven eine besondere Beachtung.



AZ ORIENTÁCIÓ SZEREPE AZ EGYSÉGES ALAPU
KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉSBEN

Jazimiczkné, Tanács Erzsébet

I.

Az integrált középiskolai képzés alapelveinek a megá-
laptásaiból kell kiindulnunk.

1. Mint ismeretes, a szocialista demokratizmus kiszélesedé-
sének, a tudomány termelőerővé válásának követelményei a
~~társadalom tagjaitól a maiál~~ alaposabb és minőségileg
magasabb szintű általános műveltséget, szélesebb látókört
igényelnek.
2. Korunk tudományos-műszaki fejlődése megváltoztatja az em-
ber munkatevékenységét, előfordul, hogy aktív, kereső
évei alatt többször is munkakört kell változtatnia. A
gyors technikai változások a korábban megszerzett ismere-
tek egy részét elavulttá teszik. A jövőendő munkavállaló-
kat tehát képessé kell tenni arra, hogy rövid idő alatt
át tudjanak állni más tevékenységi körök ellátására, il-
letve hogy az új technikát el tudják sajátítani.
3. Az eddiginél jobban kell érvényesülnie mind a társadalmi-
politikai, mind a műszaki-gazdasági fejlődésünk érdekében
a szocialista közoktatásügy leglényegesebb alapelveinek:
minden gyermek jusson el természetes lehetőségeinek maxi-
mális határáig származásától és szociális körülményeitől
függetlenül. Mindez azt a feladatot rója az iskolarend-
szerre, hogy a kedvezőtlen családi körülményekből eredő
hátrányokat csökkentse, kompenzálja. Minden gyermek szá-
mára egyenlő esélyeket biztosítson személyisége teljes ki-
bontakoztatásához, és ennek birtokában a továbbtanulás
megalapozottabb legyen.

A kísérlet e három alapkoncepciója mintegy a gyakorlat-
ba ülteti át az MSZMP állásfoglalását. 1982-ben a Központi
Bizottság elé kerültek az állami oktatásról szóló 1972. juni-

us 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai. Mint ismeretes a középfoku képzés mind általánosabbá válása az elmúlt évtizedben egy olyan középiskola bázisán ment végbe, amelyben a továbbtanulásra előkészítő, illetve a szakmai képzést adó iskolafajták mereven elkülönülnek egymástól, és minőségileg is eltérő általános műveltséget közvetítenek. Nem biztosított a különböző iskolatípusok közötti mozgás, a pályaválasztási korrekció.

A fenti tendenciák érvényesülése törvényszerűen meghatározza a közoktatás fejlesztésének fő irányait. Az egységes alapu középiskola mind tartalmi, mind formai szempontból ennek az irányvonalnak felel meg. A KB állásfoglalásban ez a következőképpen fogalmazódik meg:

"Azokat a megoldásokat kell előnyben részesíteni, amelyek a jövő iskolarendszerét a jelen kereteire építik, s a mai iskolaszervezetet fejlesztik tovább. A középfoku képzést hosszabb távlatban is önálló iskolafokozatként kell megőrizni... A középiskolát a tartalmi és a szerkezeti integráció irányába kell fejleszteni. Fokozatosan el kell érni, hogy a gimnáziumban és a szakközépiskolában az általános művelés törzsanyaga azonos legyen. Ezáltal megteremthető a gimnázium és a szakmai középiskola közötti átlépés, a korrekciós irányváltás lehetősége."

/Megjelent: Köznevelés 1982/19.sz./

A társadalom által megfogalmazott igény: az alaposabb és magasabb szintű általános műveltség szükségképpen megnöveli a mindenki számára kötelező, közös képzési szakaszt. Ugyanakkor ez egybevág a gyermek fejlődési sajátosságaiából eredő érdekekkel, minthogy az egyéni adottságok kibontakozásának és megszilárdulásának szakasza a pszichológiai kutatások szerint serdülő korban következik be. Ezért az életpályát is meghatározó iskolatípus megválasztása 14-15 éves korban korai. Az általános iskola befejezésekor még nem ér véget a serdülés időszak, ezért helyesebb, ha csak a középiskola második osztályának a végén történik a tulajdonképpeni pályaválasztás, illetve a pályaválasztást meghatározó tanulmányválasztás.

Az általános közoktatáspolitikai irányelvek és a gimnáziumi fakultáció tapasztalatainak birtokában dolgoztuk ki az egységes alapu középiskola két szakaszát.

1. A pályaválasztást elősegítő általános szakaszt, amely magában foglalja a felzárkóztatást és az orientációt.
2. Az erre épülő második szakaszt, amelyre hosszabb rövidebb ideig tartó differenciált képzési ágak épülnek, közvetlen kapcsolatban a népgazdaság különböző szintű kádarszükségleteivel. Ezek a differenciált ágazatok lehetnek:
 - az életpályára közvetlenül felkészítő rövidített szakmunkásképzés
 - elméletigényesebb szakmákban érettségít és szakmunkásbizonyítványt adó szakközépiskola
 - a felsőfoku tanulmányokra felkészítő gimnázium.

Feladatunk az első szakasz az un. orientációs szakasz vizsgálata.

1. Milyen szerepet tölt be a képzésben ez a szakasz?

Az egyéni képességek kifejleszthetősége nagyrészt azon múlik, felfedezik-e a gyermekben egyéni adottságait, módot nyújtanak-e neki magának is arra, hogy önismeretre tegyen szert. Ehhez elsősorban sokoldalú általános művelésre és ezen belül módszeres megfigyelésre van szükség. De arra is, hogy az általa választott tevékenységben próbát tegyen, megbizonyosodjék, valóban sikeres teljesítményekre képes-e, módja legyen a tevékenységének változtatására. A választáshoz az egyik tevékenységből a másikba való átmenetelhez segítő irányítást /orientációt/ kell kapnia tanáraitól, hogy aztán a második osztály végén ennek alapján tudjon dönteni. Remélhetőleg két év alatt a tanulók önismerete sokat fejlődik, és a szülők számára is meggyőző tények alakulnak ki a gyermekeik tényleges képességeiről. Reméljük sikerül elérni, hogy a gyermekek továbbtanulását és pályaválasztását az eddiginél nagyobb mértékben képességeik és kisebb mértékben szüleik határozzák meg. Ily módon az iskola jobban szolgálhatja az egészséges és szükséges társadalmi mobilitás ügyét is, mint eddig.

Ennek megvalósításaként a középiskolai tanulmányok elején biztosítani kell, hogy mindenki elérjen ismeretekben, képesség- és személyiségfejlődésben egy átlagos fejlettségi szintet. Számolnunk kell azzal, hogy igen nagy tanulmányi szintkülönbséggel iratkoznak be tanulóink a középiskola első osztályába. Az előképzettség hiánya nemcsak gyenge adottságok

következménye. Sok gyermek tudásának alacsony színvonala a leghatározottabban a nem kielégítő környezeti feltételekkel hozható összefüggésbe, amelyekbe egyaránt beleértendők a kedvezőtlen családi és iskolai körülmények.

Az első osztály első félévében korrekció, felzárkóztató lehetőséget kell biztosítani azoknak a tanulóknak, akik bármely tárgyból a tanév eleji tudásszintmérés alapján gyengébbeknek bizonyultak. Ez kiscsoportban történő intenzív foglalkozást jelent, amelynek a célja az általános iskolai hiányok pótlása, biztosabb alap teremtsége a középiskolai tanulmányok sikeres elvégzéséhez. Bizonyos elmaradások újra termelődhetnek, ezért az első félévihez hasonló felzárkóztató foglalkozásokat az egész képzés szerves részének tekintjük.

2. Mi a feltétele az orientáció sikeres megoldásának?

Megbízható információkat kell szereznünk a tanulók személyiségéről, előképzettségük színvonaláról. Az információkat tanulónként un. "személyiségdossziéba" gyűjtik az osztályfőnökök. Mi kerül ide?

- az általános iskolai eredmények és az osztályfőnöki jellemzések
- az első osztály megkezdésekor tantárgyankénti tudásszintmérés
- kérdőíves adatfelvétel a tanulók családi helyzetéről, érdeklődési köréről, személyiségének jellemző vonásairól, további tanulmányi- és pályaelképzeléseiről
- tantárgytükrök és diagnosztikai lapok, amelyeket a szaktanárok rendszeresen vezetnek - ezek mintegy tükröt adnak a tanuló állapotváltozásairól
- anyakönyvi adatok.

Ezen kívül az osztályfőnökök az un. "osztályfőnöki naplóba" minden tanulóról leírják a személyes benyomásait, szülői értekezletek, családlátogatások, egyéni beszélgetések, kirándulások, társadalmi munkák és KISZ munkák tapasztalatait.

Az iskolák által megkövetelt "osztályfőnöki feljegyzések" és az általunk kért "osztályfőnöki napló" vezetése duplamunkát jelentett. Csaknem ugyanaz a szöveg került mind-

kettőbe. Ezért a naplót megszüntettük. Mivel az első évek tapasztalatai alapján félévenkénti bejegyzések szerepeltek benne - ennél sűrűbb csak elvétele -, kértük az osztályfőnököket, hogy a hivatalos dokumentumra félévenként jól elkülöníthetően /más-más színű tollal/ írják le a tapasztalataikat.

A pedagógusok korábban is végeztek megfigyeléseket. Ezt azonban nem éreztük kielégítőnek. Kísérleti munkánkban rendszeresebb, tervszerűbb, megbízhatóbb információkra volt szükségünk. Ha zökkenőmentesség akarjuk tenni az orientálást, akkor minden szaktanárnak tudnia kell, hogy a tantárgyának eredményes tanulásához mely képességek, adottságok szükségesek. Ezért volt fontos un. "tantárgytükrök" készítése.

Sajnos ezek vezetése - mint kiderült - nagy megterhelést jelentett a tanároknak, a kitöltését elhanyagolták, kampányszerűen az ellenőrzések előtt végezték el. Így jobbnak láttuk rájuk bízni a tanulónkénti feljegyzések vezetését. Ugyis minden tanár kialakult módszerei szerint minden tanulóról vezet naplót, ahova szöveggel, pontokkal, különböző színű jegyekkel írja le benyomásait. És javasoltuk, hogy az osztályozó konferencián minden gyerekről bővebben beszéljenek, ne csak a jegyeket állapítsák meg, hanem a kiadott tantárgytükrök-minták alapján szövegesen is értékeljenek, hogy az orientáló tevékenység megalapozottabb legyen.

Mintaképpen bemutatjuk oroszról a Tanaszékünk által készített diagnosztikai lapot és tantárgytükröt.

DIAGNOSZTIKAI LAP OROSZ NYELVBŐL

A tanuló neve:

Osztálya:

Kiejtés	hang- és szóképzés mondatintonáció és beszédritmus	
A nyelvi érintkezés alapformái	olvasás szövegértés beszéd beszédértés szókincs és használata automatizáltság nyelvi anyag kommunikációja mikronyelv használata helyesírás	
Grammatika	produktív írásbeliség reproduktív műveltség produktív műveltség strukturák nyelvtani anyag használata	
Fordítás	szemantizáció szótárhasználat mikronyelv használata idegen nyelv-logika	
Beállítódás	gondolkodásmód stílus és mondanivaló nyelvészeti szemléletmód elméleti ismeretek	

Szöveges megjegyzések:

Értékelés orosz nyelvből

Név: Osztály:

Olvasás: folyamatos, jól hangsúlyozott, a tartalom megértéséről tanuskodik, a szövegértést nem érzékelteti; nem elég folyamatos, akadozva, gyengén olvas

Kiejtése: jó, helyenként javításra szorul, bizonytalan, gyakran kell javítani.

Helyesírás-készsége: jó, közepesen fejlett, rossz

Az olvasmányok szókincsét: jól ismeri, kevés kivétellel ismeri; hiányosan ismeri; alig ismeri

Tartalmát: szabadon, önállóan, nyelvileg pontosan adja vissza, kisebb nyelvi hibákkal; hézagosan adja vissza, csak tanári irányítással; még tanári segítséggel sem képes a szövegviasszaadásra.

Nyelvtani ismereteinek alkalmazásában: pontos; kevés hibát vét, /inkább csak írásban - szóban/; ismeretek hiányában bizonytalan; sok hibát vét; teljesítménye elfogadhatatlan.

Hallás és olvasás utáni szövegértése: biztos, jó, bizonytalan; nem ért, csak elszigetelt szavakat.

Nyelvi ismereteinek önálló alkalmazása: jól alkalmazza, kevés hibával /inkább csak írásban - szóban/ alkalmazza; sok hibával alkalmazza; nem tudja alkalmazni

Óra alatti munkája: példamutató; aktív, jó teljesítménnyel, de csak tanári felszólításra kapcsolódik be az órai munkába; figyelme szétszórt; ritkán, csak felszólításra vesz részt az órai munkában, változó, gyenge teljesítménnyel.

Megjegyzés:

Kelt:

.....
szaktanár

3. Az orientációs munka befejező része a második évfolyam végén záró eredménymérés

Ez két részletben történik. Az egyik az írásbeli, a másik a szóbeli. Az általánosan művelő tárgyak többségéből feladatlap készült A és B változatban. Az első és második tanév leglényegesebb ismereteinek, összefüggéseinek alkalmazását méri 60 perc alatt. A feladatlapokat a kísérleti iskolákban tanító szaktanárokból alakult munkaközösség dolgozta ki. Ugyancsak a szaktanárok állították össze a szóbeli vizsga tételsorát magyar irodalomból és a korban hozzákapcsolódó történelmi tananyagból.

Ugyanis az Oktatási Miniszterhelyettes 22478/1978.V.sz. levele szóbeli vizsgát javasolt a második osztály végén. Ez alkalmat ad arra, hogy lemérhessük a tanulók irodalmi elemző-készségét, beszédkészségét.

A miniszterhelyettesi leirat szerint a "záróvizsga a tanulóra hátrányos - továbbhaladást gátló - következménnyel nem járhat, sikeres letételét sem kell a tanuló számára kiállított bizonyítvánnyal igazolni." Ezért ez a vizsga nem szelekciós szerepet tölt be, hanem az orientáció részét képezi. A vizsgaszituációban megnyilvánuló képességek megismerésére alkalmas. A tudásszint-mérést és a vizsgát ezért úgy szerveztük, hogy a tanévvégi osztályozó tantestületi értekezlet előtt lebonyolódjék. A teljesítmények egy jeggyel emelhetik, vagy csökkenthetik az évvégi osztályzatot.

II.

Az első két év után kell dönteniük a tanulóknak a tanulás további irányairól. Ebben a döntésben az orientációs munka hatásának kell érződnie. Hogy valójában milyen hatékonyan működik az orientációs rendszer, annak számtalan összetevője van.

1. A személyi tényezők kísérlethez való viszonya

Ha rendezzük ezeket a személyi tényezőket, három csoportot különböztethetünk meg:

- a szülők
- a pedagógusok
- a tanulók

a/ A szülők felvilágosítása már az általános iskola 8. osztályában kezdődik. A kísérleti intézmény beiskolázási vonzáskörzetébe tartozó általános iskolák érintett tanulóinak szüleit pontosan tájékoztatni kell a kísérlet lényegéről. Majd látni fogjuk - számadatokkal is bizonyítva - mennyire befolyásoló tényezője a második osztály utáni pályaválasztásnak a pontos tájékoztatás. Ugyanigy a szülők ambíciói, iskolával szembeni elvárásai is sokkal inkább befolyásolják a gyerekek döntését, mint azt hittük volna.

A kísérlet adta lehetőségek csak lassan jutnak el a köztudatba annyira, hogy az tettekben nyilvánuljon meg. Mert a szülők tábort két részre lehet osztani. Az egyik rész elfogadja a kísérlet koncepcióját, a másik részbe tartoznak azok, akik csak elméletileg értenek egyet a kísérlettel, de a társadalmi helyzetük nagy mértékben befolyásolja gyermekük pályaválasztási döntését.

b/ A szülőkön túl a pedagógus és a pedagógusközösség az, aki a legnagyobb hatással van a gyerekek pályaválasztására. A pedagógus az orientációs munka letéteményese. Az ő lelkiismeretes munkájától függ a tanuló helyes irányítása. Mennyit tesz azért, hogy tanítványát lehetőleg minél jobban megismerje, a pályaválasztási döntésében befolyásolja. Az előző részben felsoroltak /tantárgytűkrök, személyiségdossziék vezetése stb./ csak segédeszközei munkájának. Valójában a pszichológiai és a pedagógiai felkészültsége a döntő. Ha a pedagógus nem tud azonosulni a kísérlet lényegével, nem érti az orientáció jelentőségét, akkor csak nyügnék érzi, adminisztratív munkájának gyarapodását látja az egész orientációban.

Az egyes pedagógusokon túl az iskola egész pedagóguskollektívájának úgy kell hozzáállnia az ügyhöz, hogy az a gyerekek javát szolgálja. Szorgalmaznia kell az egy várososon belüli kapcsolatteremtést a kísérleti iskolák között. Ha szoros az együttműködés, akkor a tanulóáramlás is nagyobb az iskolák között. A második év után iskolát változtató tanulók fogadása, az új környezetbe való beilleszkedésük segítése alapvető szerepet játszik az egész orientációs rendszerben. Sajnos volt rá példa, hogy az érkezőket régi iskolájuk "selejtjeinek" tekintették, ezzel lerombolták a gye-

rekek volt tanárainak orientációs munkáját. Nagyon fontos az is, hogy a tanulókat milyen iskolába irányítják a pedagógusok. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ún. "elit" iskolák nem szívesen fogadják őket. Az ilyen irányú mozgások többet ártanak a kísérletnek, mint használnak.

- c/ A szülőkön és a pedagógusokon túl a legfontosabb tényező a tanuló.

Ha a tanuló az általános iskolából úgy érkezett, hogy pontosan tudja, számára a pályaválasztás 16 éves korban következik be, akkor is számos akadálya van annak, hogy a második osztály után valóban reálisan döntsön. Vannak tanulók, akik az első két évben elért gyenge tanulmányi eredmények ellenére is, otthoni biztatásra, felsőfokú továbbtanulásra gondolnak. A pedagógus feladata, kialakítani a tanulóknál alaposabb önismeretet, realisabb ítélőképességet.

De még ha a tanuló belátja is, hogy neki a második év után további céljai eléréséhez iskolát, osztályt kellene változtatnia, akkor is a közösség nagy visszaható hatása miatt, gyakran letesz róla. Az osztályközösség megtartó, centripetális ereje legyőzi a képességek által indokolt intézményváltoztatást elősegítő centrifugális erőt. A kísérlet szempontjából az lenne a legideálisabb, ha az osztályok második év után kötelezően felbomlanának, és egy intézményen belül szerveződnenek szakmunkásképző, szakközépiskolai és gimnáziumi leágazású osztályok. Akkor mindenkinek választania kellene további képzési irányt, és nem maradnának például olyan tanulók műszeripari, villamosipari stb. osztályokban, akik erősen humán érdeklődésűek.

2. Ezzel a problémával már eljutottunk a kísérlet anyagi tényezőihez.

A személyi tényezőknél már említettük, hogy az iskola pedagógus- és osztályközössége, a szülők pontos tájékoztatása mennyire fontos tényezője, mondhatnánk azt is, hogy csaknem meghatározója az orientációs munkának. Ezt mintegy alátámasztják, szolgálják a tárgyi feltételek. Ezek a tárgyi feltételek azonban menetközben változtak a nyert tapasztalatok szerint.

- a/ A pályaválasztási intézet és a kísérleti iskolák nagyobb összefogással, tájékoztató füzetek kibocsájtásával már alaposabb előkészítő munka történik, mint az első években. A propaganda nagyon jelentős egy olyan kísérletben, amely a hagyományos iskolarendszer környezetében zajlik. Itt mindenekelőtt a szülők és a tanulók meggyőzésére kell gondolnunk. De az iskolák is felfigyelnek a kísérletre a tájékoztatás következtében. Így kapcsolódott be egy nagylétszámú iskola is az 1982/83-as tanévtől.
- b/ A tanterv úgy készült, hogy benne az általános műszaki elméleti és gyakorlati alapküveltség jelentősebb szerepet kapott, mint eddig a hagyományos általános műveltségben elfoglalt. Ez a kísérlet alapkoncepciójából következett. De az orientáció lehetőségeit leszűkíti az a körülmény, hogy egyelőre csak ipari szakképző ágazatokra terjedhetett ki. Ha a kísérletbe bekapcsolhatók lesznek más szakképző ágazatok is /mezőgazdasági, élelmiszeripari, egészségügyi, közgazdasági stb./, akkor a lányok is jobban megtalálhatják számításait. Az orientáció lényege akkor teljesebbé válik, ha minél több szakmacsoport alapját jelentené a két közös középiskolai év, és a választás lehetősége minél nagyobb lenne.
- c/ A tárgyi feltételek legfontosabbika maga az iskola, annak felépítettsége. Az orientációs munka eredményességét azon mérhetjük, hogy a második év utáni pályaválasztás mennyire megalapozott. A már eddig elmondottak alapján is láthatjuk, hogy mi minden befolyásolja ezt a döntést. Most azt vizsgáljuk meg, hogy az iskola mit tehet ennek érdekében.
- Amíg a köztudatban széles körben nem terjed el az egységes középiskola gondolata, addig tartani kell attól, hogy a szülők és a tanulók "iskolát választanak", nem pedig képzési formát. De ha már iskolát választott is a gyerek, legyen adott a lehetősége annak, hogy 16 éves korban azon belül történjen a pályaválasztás.
 - Mert mint láttuk a pedagógusok - nagyon helytelenül - néhol idegenül fogadják az új tanulókat. A tanárok a 3-4-es osztályzatot szerzett, de inkább humán érdeklődésű

tanulókat gimnáziumba irányítják. Ott pedig kevesellik azt a teljesítményt, amely a 3-4-es osztályzatban nyilvánul meg. Akik viszont attól tartva, hogy nem fogják tudni elvégezni a szakközépiskolát, szakmunkásképzőbe szeretnének átmenni. Az eddigi gyakorlat szerint a szakmunkásképző intézet 2. évfolyamára vették fel azokat az évismétlő tanulókat, akik a szakközépiskola profiljának megfelelő szakmunkásképzőbe mentek. Most azonban az egységes képzésben részesülők nem kaptak annyi, szakmát megalapozó tananyagot, amennyi elengedő lett volna a második évhez. Ezért sok esetben az volt a megoldás, hogy már a 2. év végén esedékes nyári gyakorlatot a fogadó intézmény szárnyai alatt bonyolították le, és az így megismert tanulókat második évre vették fel. Azok a tanulók, akiknél ez nem volt lehetséges, visszamentek korábbi iskolájukba, és ott ismételték meg a második osztályt.

Ugyancsak a kísérleti tantervből indul ki /mint a szakmunkásképzés problémája/, de már az iskolaközösség felé mutat a nyári gyakorlat kérdésköre. A kísérleti tanterv háromhetes nyári műhelygyakorlatot ír elő. Ezt a gyakorlatot különbözőképpen fogadták a gimnázium és a szakközépiskola épületében tanuló diákok. Nehéz volt ott elfogadtatni, ahol az iskola többi tanulója nem dolgozik nyáron. Az évközi műhelygyakorlatot is soknak találták, nemhogy a nyári szabadságból "elrabolt" három hetet. Azokban az iskolákban ez nem volt gond, ahol minden osztályra nézve azonosak az elvárások.

A felsorolt feltételek jelentősen befolyásolják a kísérleti eredményeket, sokkal inkább, mint azt gondoltuk volna. Azonban a sok nehézség ellenére is volt számokban mérhető mozgás az egyes évfolyamokon.

	gimnáziumból szakközépiskolába	szakközépiskolából gimnáziumba
1981.	3 fő /3,21 %/	12 fő /3,21 %/
1982.	1 fő /1,02 %/	6 fő /1,7 %/
1983.	5 fő /8,3 %/	27 fő /6,19 %/

Az 1979-ben indult első osztály nem volt eléggé tájékozott a beiskolázásakor. Ezért a második osztály utáni mozgások indítékai leginkább a rossz tanulmányi eredmények voltak.

Ugyanezt az évfolyamot most, negyedikes korukban megkérdeztük az érettségi utáni terveikről. A 9 iskola 15 osztályának 469 tanulójaiból 413-an maradtak. Közülük 93 gimnáziumban, 321 szakközépiskolában végez. A gimnáziumból továbbtanulni szándékozók nagyon sokféle pályát választottak, míg a szakközépiskolákban végzők legtöbbször szakirányban kíván továbbtanulni. Tízekenként azonban a legkülönbözőbb intézményeket /pszichológus szakot, orvostudományi egyetemet, tanítóképzőt, államigazgatási főiskolát, vendéglátóipari főiskolát stb./ jelölték meg.

Mint ismeretes a szakközépiskolai végzettség kétféle folyamatos továbbtanulásra ad lehetőséget. Az egyik felsőfokú intézményekben, a másik pedig annak a szakközépiskolának technikusképző tanfolyamán, ahol az illető tanuló érettségizik. A folyamatos technikusképzés szervesen ráépül a szakközépiskola érettségire és szakmunkásbizonyítványt adó szakaszára. Mint ilyen nagy népszerűségnek örvend a negyedikes tanulók körében. Azok is megjelölik sikertelen felvételi esetére, akik egyébként felsőfokon szándékoznak továbbtanulni. Föltétlen figyelembe kell venni a technikus osztályok beindításakor a jelentkezők tanulmányi eredményét, mert az eddig bukducsolók is szeretnék elvégezni az 5. évet. Mindenképpen gondolkodni kell azon, hogy ezek a gyenge tanulók szakmailag hogyan fogják a helyüket megállni, ha technikus bizonyítványt szereznek.

Az 1980/81-ben indult második kísérleti évfolyam alaposabb pályaválasztási propaganda után került a középiskolai osztályokba. Jobban tájékoztatták az iskolákat, a szülőket, a tanulókat. Ennek ellenére nem volt nagyobb a mozgás az iskolák növendékei között, hanem kevesebb. A visszaesést az első év kedvezőtlen tapasztalataival magyarázhatjuk. Ugyanis az új iskolában kedvezőtlenül fogadták őket. Pedig volt osztályfőnökeik meggyőződéssel írják róluk, hogy választásuk helyes volt.

Az 1981/82-ben indult osztályok tanulóinak beiskolázása nagyobb hirverés mellett zajlott le. A kísérleti iskolák illetékes városi és megyei főhatóságai a pályaválasztási intézetekkel karöltve alaposabb felvilágosítást végeztek. Most, amikor ezek a tanulók döntés előtt állnak, előzetes tájékoztatót végeztünk. Eszerint 5-en mennek gimnáziumból szakközépiskolába, és 27-en szakközépiskolából gimnáziumba. Valamennyi fogadó in-

tézmény részt vett eddig is a kísérletben.

Mint a táblázatból is látszik, örvendetesen emelkedett azoknak a száma, akik a két évet általánosan művelő szakasz-nak tekintik, és csak ezután választanak továbbtanulási irányt. Reméljük ezeknek a száma tovább fog nőni, ha az alap-koncepció feladása nélkül szerkezeti változtatásokat hajtunk végre.

Az elmondottakból következik, hogy az orientációs munká-nak számos tanulságot szolgáltatott már a kísérlet. A folyton szünetelő felismerések újabb és újabb feladatokat jelölnek ki számunkra. Egyik ilyen nagy horderejű feladat annak az iskolának a megszervezése, amely a kétévi közös alapképzés után iskolán belül oldja meg a három leágazást: rövidített szak-munkásképzés, szakközépiskola és gimnázium.

A kísérleti iskolák közül az egyik, amely az 1983/84-es tanévtől kezdve ilyen rendszerben működik, kipróbálja, hogy az eddigi problémák kiküszöbölésével vajon hatékonyabban mű-ködik-e az orientáció. Jelentkezési lapot töltenek ki a tanu-lók, szülői aláírással hitelesítve a választott továbbtanulási irányt. A jelentkezési lapon tájékoztatás végett szerepel va-lamennyi szakma és gimnáziumi fakultáció - természetesen a kísérletbe bevont iskolák profiljának megfelelően -, amit a tanuló választhat az illető városban vagy kollégiumi elhe-lyezéssel más városban is.

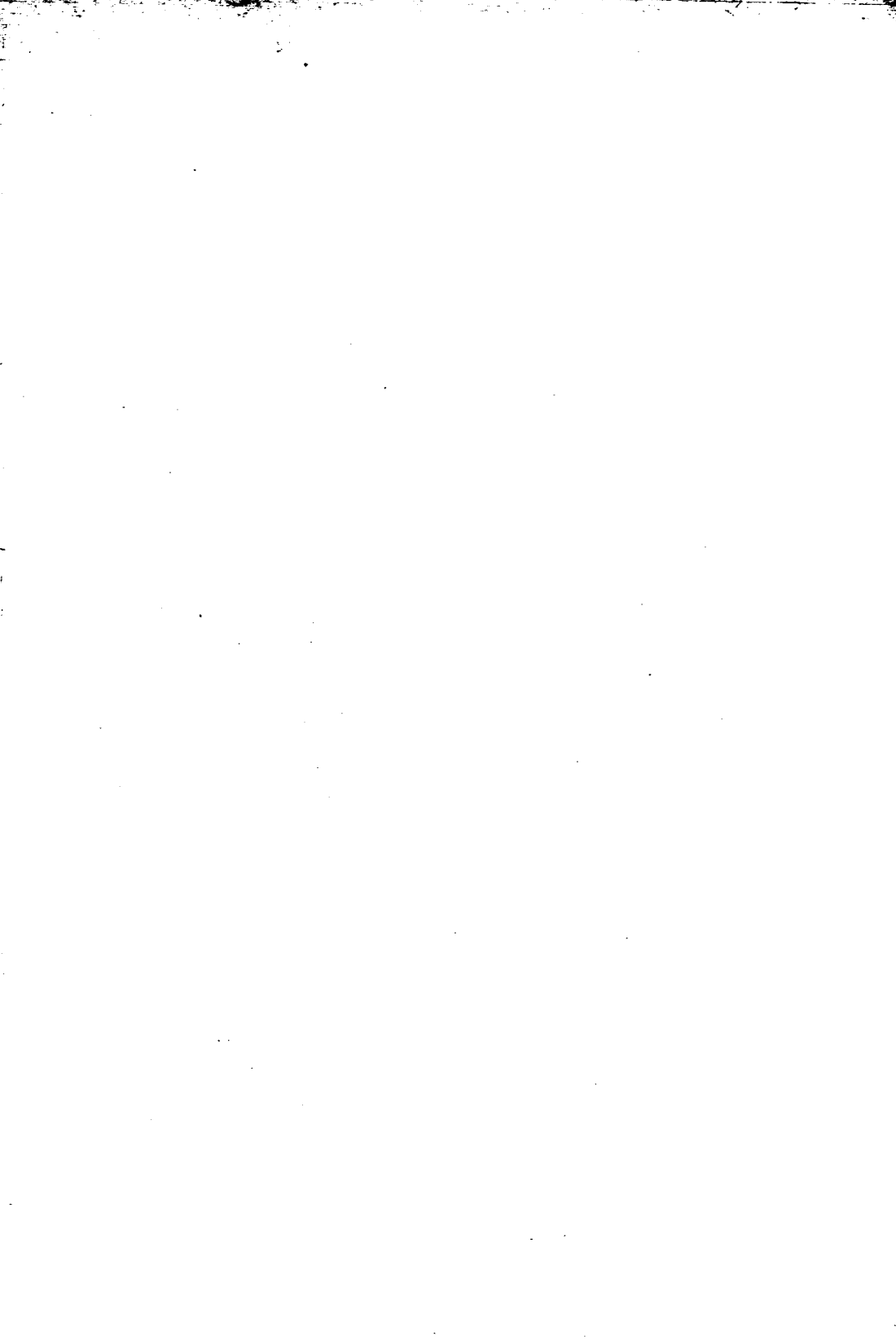
Igy az osztályközösségek kötelezően felbomlanak, mert nem az osztályokat jelölik ki egy szakmára, hanem a tanulók maguk választanak szakképző- vagy általánosan képző irányt. A jelentkezések alapján újraszerveződnek az osztályok, kiegészülnek másik osztályból jött tanulókkal.

A párt állásfoglalásából indultunk ki, amely a középis-kola tartalmi és szerkezeti integrációját szorgalmazza. Az egységes alapú középiskola ennek a célkitűzésnek, bizunk benne, hogy eleget tesz, további korrigálások lehetőségével.

Frau Jazimiczky, Erzsébet Tanács

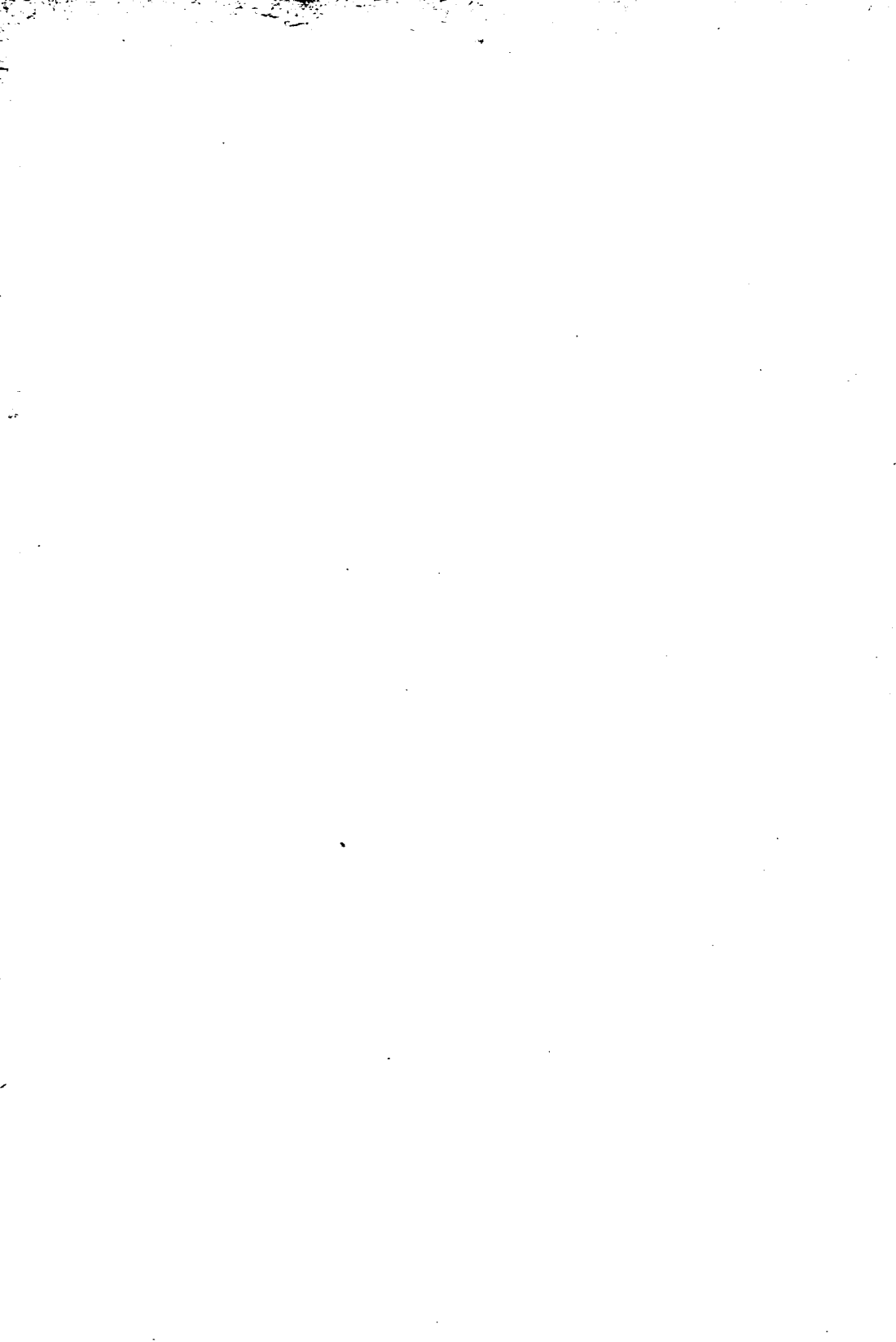
Die Rolle der Orientierung in der Mittelschulbildung
von einheitlicher Grundlage

Die Berufswahl erfolgt am Ende der Beobachtungs- und Lenkungsphase der Mittelschule von einheitlicher Grundlage. Im Laufe von zwei Jahren sammelt der Klassenlehrer sehr viele Informationen über den Schüler. Im Besitz dieser Informationen und im Einvernehmen mit den Eltern orientiert er das Kind über die verschiedenen Möglichkeiten des Weiterstudierens. Dabei können sich viele Schwierigkeiten ergeben, die man nicht vorher gesehen hat. Die zurückhaltende Kraft der Klassen- und Schulgemeinschaft kann eine grössere Rolle als erwartet spielen. Die Einrichtung auf der neuen Stelle geht nicht reibungslos vor sich. Es erscheint als die beste Lösung, dass sich die Klassen nach dem Orientierungszyklus von zwei Jahren neu bilden, und zwar nach den verschiedenen Zweigen der allgemeinen bzw. der Fachbildung. So kann es besser gesichert werden, dass von der 3. Klasse an jeder in dem Zweig oder in der Fachrichtung die Studien fortsetzt, der oder die ihm am besten entspricht.



AZ IDEGEN NYELVI KÉPZÉS HELYZETE A KISÉRLETI EGYSÉGES ALAPU
KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉSBEN

Laszlavik Éva



1. Az idegen nyelvek tanulásának helye és szerepe a kísérleti képzésben

A JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított, első szakaszában egységes /integrált/, második szakaszában differenciált képzést adó középiskolai kísérlet 1979-ben kezdődött, s jelenleg 9 középiskola bevonásával folyik. /A 9 iskolából 5 szakközépiskola, 3 gimnázium és 1 gimnázium és szakközépiskola./

A kísérlet kezdettől fogva rendkívüli jelentőséget tulajdonított annak, hogy a jelenlegi gimnáziumi képzés által képviselt általános műveltség értékei az I.-II. osztály integrált szakaszában a lehetőségekhez mérten maximálisan érvényesüljenek. Ez a jelenlegi szakközépiskolai képzéshez viszonyítva nem csupán azt jelenti, hogy a tanulók emeltebb szintű /a közismereti tantárgyakban a gimnáziumi anyagot biztosító/ általános képzésben, valamint - e mellett - műszaki elméleti és gyakorlati képzésben részesülnek, hanem azt is, hogy lehetőségük van két idegen nyelv alapjainak elsajátítására, valamint arra, hogy a második idegen nyelv tanulását - szabadon választva - a III. és IV. osztályban tovább folytathassák. Közismert, hogy a második idegen nyelv tanulásának a szakközépiskolában semmiféle újkori előzményei, hagyományai nincsenek, következésképp kialakult gyakorlata sem létezett az első kísérleti évfolyamok beindításának időszakában. Oktatáspolitikai szempontból azonban igen jelentősnek ítéljük azt a tényt, hogy a leendő műszaki középiskaderek anyanyelvi és idegen nyelvi kulturáltsága a jelenleginél jóval magasabb legyen.

a/ A kísérleti tanterv előírásai

A JATE Pedagógiai Tanszékének Ágoston György professzor elvi irányításával 1979-ben kiadott "A távlati iskolarendszerrel kapcsolatos szakközépiskolai-gimnáziumi kísérlet nevelési és oktatási terve" részletes tantervi tájékoztatót ad az első és a második idegen nyelv szaktanárainak a kísérleti osztályokban folyó nyelvi képzésre vonatkozóan. A kísérleti tanterv - a III.-IV. osztályok vonatkozásában - a gimnáziumi és szakközépiskolai ágazat idegen nyelvi képzésére vonatkozóan differenciált előírásokat és javaslatokat tartalmaz. Az I.-II. évfolyam integrált szakaszában természetesen a beszédértés és beszédkézség fejlesztése az elsődleges cél, míg a szakközépiskolai ágazaton III.-IV. osztályban a szövegértés és a magyarra való fordítás kap hangsúlyt. A gimnáziumi ágazaton - természetesen - a szövegértés mellett a fogalmazási és fordítási képességek fejlesztése hangsúlyosabb.

b/ A kísérleti tanterv vonatkozó részeinek összehasonlítása a normál gimnáziumi és szakközépiskolai tantervvel

Nagyon is érthető a kísérleti tanterv differenciált követelményrendszere /gimnáziumi és szakközépiskolai ágazatokra bontva/, hiszen a kísérleti osztályok - különösen az indulás időszakában - jóval magasabb heti óraszámban dolgoztak, mint a normál gimnáziumi osztály tanulói, s nyelvi képzésük célja is némileg más, mint a gimnáziumi tanulóké. Itt ugyanis az I.-II. osztály integrált, egységes szakaszában a második, differenciált képzést adó szakaszra kell előkészíteni a tanulókat, mégpedig úgy, hogy azok a II. osztály befejezése után tanulmányi irányváltoztatásra is képesek legyenek, azaz tanulmányaikat gimnáziumban vagy más szakközépiskolában legyenek képesek folytatni. Két idegen nyelv alápfoku elsajátítása az I.-II. évfolyamon már csak emiatt is rendkívül lényeges az oktatáspolitikai szempont mellett.

A kísérleti tanterv mindkét nyelv esetében megjelöli, hogy a gimnáziumi és szakközépiskolai ágazaton milyen követelmények támaszthatók a kísérleti osztályok tanulóival szemben, s hogy ezek a követelmények mennyiben térnek el a normál gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok tantervi követelményeitől.

Minthogy az idegen nyelvek számára nem volt lehetséges a gimnáziumi órakeret biztosítása, heti két órás szabadválasztásu, a kötelező óraterven felüli keret áll a tanulók rendelkezésére, amellyel az I.-II. osztályban, az újabban beindított évfolyamok esetében elsősorban az I. osztályban rendelkezhetnek a tanulók. Ez az órakeret a szabad sáv elnevezést kapta, melyet kezdettől az idegen nyelvek óráihoz javasoltunk kapcsolni.

A szabad sáv gyakorlatáról még szólunk. Egyelőre annyit jegyzünk meg, hogy az újabban beindított évfolyamok esetében az iskolák kérésére elsősorban az I. évfolyamon javasoltuk a szabad sáv óraszámának az idegen nyelv óráihoz való kapcsolását. II. évfolyamon már - a tanulók megismerve anyanyelvi és idegen nyelvi képességeiket - szabadon dönthetnek arról, hogy a szabad sáv óraszámát idegen nyelvre vagy más tantárgyra használják fel.

A kísérleti koncepciónak a nyelvi képzésben megvalósuló szerepét akkor érthetjük meg igazán, ha megvizsgáljuk a jelenleg érvényben lévő gimnáziumi óratervet, és összehasonlítjuk azt a kísérletben megvalósuló idegen nyelvi képzés óratervével. A normál gimnáziumi képzés a következő óraterffel dolgozik jelenleg:

	I. osztály 10 napos ciklus	évi óra- szám	II. osztály 10 napos ciklus	évi óra- szám
orosz	7	126	5	90
2. idegen nyelv	5-5	99	5	90

/Megjegyezzük, hogy a normál szakközépiskolai képzésben csak egy idegen nyelvet tanítanak, heti két órában./

Ha a két idegen nyelv évi óraszámát összehasonlítjuk a normál gimnáziumi és a kísérleti képzésben, akkor a következő képet kapjuk:

	I. osztály kísérleti gimn. oszt.		II. osztály kísérleti gimn. oszt.	
orosz nyelv	126	72	90	72
2. idegen nyelv	99	72	90	72

Ha az I-II. osztályt egységnek, integrált szakasznak tekintjük, amelyben tehát valamennyi gimnáziumi és szakközépiskolai osztályba járó tanuló részesül, a következőképpen alakul a helyzet:

	I. osztály	II. osztály	I.+II. osztály	Hiány a normál gimn. óraszámhoz képest
	évi óraszám			
orosz	72	72	144	-72
2. idegen nyelv	72	72	144	-45

A normál gimnáziumi óratervekkel való összehasonlításban tehát kiderül, hogy a kísérleti osztályok tanulói első idegen nyelvből /oroszból/ 72 órával, második idegen nyelvből /angolból/ 45 órával kapnak kevesebbet az első két évben, mint a normál gimnáziumi osztályok tanulói. A heti 2 órás szabad sáv felhasználása azonban a következőképpen alakítja a helyzetet:

	I. osztály	II. osztály	I.+II. osztály	Szabad sáv biztosított Hiány keret I.+II. osztályban	
	évi óraszám				
orosz	72	72	144	-72	72
2. idegen nyelv	72	72	144	-45	72
	Összesen:			-117	144

Amennyiben tehát az iskolák I. és II. osztályban a szabad sáv heti két óráját az idegen nyelv óráihoz kapcsolják, akkor 27 órával többet kapnak összesítésben a két idegen nyelvből az integrált első szakaszban; vagyis I.-II. osztályban.

Az első idegen nyelv esetében lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulók I-II.évfolyamon a gimnáziumi tankönyvből tanuljanak; a kísérleti tanterv követelményeinek megfelelően. /Az I.-II. osztály tanterve a gimnázium azonos osztályainak tantervén alapszik. Eltér azonban attól a szókincs mennyiségében, bizonyos mértékig a feldolgozandó tematikában és követel-

ményekben. III.-IV. osztályban a szakközépiskolai ágazaton a szókincs egyenlő a szakközépiskolák III.-IV. osztályos tantervében előírt szókinccsel. A tematika a szakközépiskolai tematikához áll közelebb. A gimnáziumi ágazat III.-IV. osztályos anyaga gyakorlatilag megegyezik az 1979-ben belépő gimnáziumi tanterv III.-IV. osztályos anyagával./

A második idegen nyelv /kísérletünkben az angol/ esetében azonban - a korábbiakban jelzett kialakult gyakorlat hiánya mellett - problémát okoz még az is, hogy egyelőre nincs lehetőség arra, hogy a jelenleg érvényben lévő gimnáziumi tankönyveket új típusú tankönyvekkel helyettesítsük. Az I.-II. osztályban, az egységes szakaszban természetesen a gimnáziumi tankönyvet kell tanulniuk a kísérleti osztály tanulóinak, a tantervi követelmények csak annyiban térnek el a normál gimnázium tantervétől, mint az első idegen nyelv esetében.

c/ A tankönyvek sajátosságai, újdonsága

A kísérleti tantervnek a normál gimnáziumi és szakközépiskolai tantervtől való eltérése mellett szólnunk kell a gimnáziumba is csak nemrégiben bevezetésre került új tankönyvekről, hiszen ezek feldolgozása, megfelelő szintű elsajátíttatása országos gondot jelent. Kísérletünkben ez elsősorban az I.-II. évfolyam integrált szakaszát érinti, amennyiben a tanulók ekkor mindkét idegen nyelvet a jelenleg érvényben lévő gimnáziumi tankönyvből tanulják. Mint arról a továbbiakban még szó lesz, a tankönyvek pozitív irányú elmozdulást jelentenek a korábbi évek idegen nyelvi tankönyveihez képest, amennyiben az élő nyelvre, mindennapi szituációkra építenek és erősen munkáltató jellegűek. Az I.-II. osztályos tankönyvek - főleg a második idegen nyelv esetében - törekednek a nyelv alapfokú grammatikájának áttekintésére, s ennek alapszintű, továbbépíthető elsajátíttatására. Mindez azonban a heti 2 óránál magasabb óraszámot, s lehetőleg kisebb tanulósoportokat feltételez. A rendkívül beszédcentrikus tankönyv leckéi /egységei/ alkotó pedagógusi munkát kívánnak a tantervi célok, többek között a grammatikai alapok elsajátítása érdekében. A szisztematikus grammatikai anyag hiánya, illetve annak a tankönyvben csak indirekt módon való szerepeltetése a beszédcentrikusság, a mikrodialógusok elsődleges szerepe mellett kísérletünkben

kétélű lehet. A kísérleti osztályok tanulói közül nem kevesen vannak olyan tanulók, akik az V. technikusképző évfolyamon kívánnak továbbtanulni, azaz műszaki középkaderekké válni. Számukra - és a felsőoktatási intézményekben továbbtanulni szándékozók számára - a beszédkézség és beszédértés fejlesztése mellett a fordítás képességeinek kialakítása is cél kell legyen. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha viszonylag biztos, alapos grammatikai ismerettel és annak produktív használatával rendelkeznek a tanulók a II. osztály végére. Hangsúlyozzuk, hogy a probléma országos, hiszen a módszertanilag legmagasabb szintet /mikrodialógusok/ követelő tankönyvek kellő szintű elsajátítása csak a jobb képességű tanulók esetében és alkotó pedagógusi munkával lehet eredményes. Számolnunk kell továbbá első idegen nyelvből a tanulók általános iskolai hiányaival, a felzárkóztatás gondjaival, valamint mindkét nyelv esetében a tanulók anyanyelvi műveltségének hiányosságaival is.

A kérdést nehezíti az a tény, hogy a második idegen nyelv tanulását a tanuló a II. osztály befejezése után abbahagyhatja. E mellett II. osztályban a korábban említett módon szabadon használható fel a szabad sáv biztosított órakeret idegen nyelvre vagy más egyéb tantárgyra. Az I.-II. osztályos tankönyvek megfelelő szintű elsajátítása, a második idegen nyelv III.-IV. osztályban való eredményes továbbfolytatása azonban lényegében csak akkor képzelhető el, ha az iskolák a szabad sáv heti két óráját mind az első, mind a második osztályban a nyelvi órákhoz kapcsolják. Megfelelő szervezéssel /melyről két budapesti szakközépiskola tanubizonyosságot tett/ az első két év eredményes nyelvi képzése megvalósítható a szisztematikus grammatikai anyag pótlásával illetve a fordítási képesség alapjainak a II. osztály végére történő kialakításával.

A III.-IV. osztályos tankönyvek mennyiségi és minőségi szempontból is komolyabb követelmények elé állítják a tanulókat, mint az első két évben. Igen erősen jelentkezik ez második idegen nyelvből, hiszen itt csak a jelenleg érvényben lévő gimnáziumi tankönyvből tanulhatnak azok a tanulók is, akik tanulmányaikat a szakközépiskolai ágazaton folytatják tovább. Csak első idegen nyelvből /oroszról/ van lehetőség arra, hogy a szakközépiskolai ágazaton továbbtanulók III.-IV. osztályban a szakközépiskolai tankönyvből tanuljanak. A második idegen

nyelv III.-IV. osztályos tankönyve még a kísérleti tanterv szerintette könnyítések /tananyagcsökkentés illetve a gimnáziumi törzsanyagra való koncentráció/ mellett is nehezen elvégezhető, progresszív haladást igénylő, lexikájában és grammatikájában egyaránt nehéz tankönyv a normál gimnáziumi osztály tanulói számára is. A kísérleti tanterv természetesen módot ad a tananyagcsökkentésre, valamint arra, hogy V. évfolyamon a IV. évfolyam számára előírt tantervi anyagot ismételhessék át, és mélyítsék el a tanulók.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy kísérleti képzésünkben és a jövő középiskolai képzésében olyan idegen nyelvi tankönyvekre van szükség, amelyek I.-II. évben alapozó nyelvismeretet biztosítanak, olyan biztos nyelvismereti alapokat alakítanak ki, amelyek továbbépíthetők, s amely tankönyvet az V. évfolyamon szakmanként differenciált tartalommal és nehézségi fokkal kialakított szöveggyűjtemény egészíthet ki.

2. Mérések és méréseredmények

Egyéb, kísérletünkkel foglalkozó publikációinkban többször hangsúlyoztuk a kísérleti osztályok tanulmányi eredmény-mérésének fontosságát. A II. osztály végén a két idegen nyelvből is írásbeli tudásszintmérést végeztünk /és végzünk/, két tanév tantervi anyagának leglényegesebb pontjaira koncentrálván, feladatlapos módszerrel, egy-egy nyelv esetében 60 percen belül. A feladatlapok A és B változatban készültek el, a standardizált feladatlapok követelményeinek megfelelően.

A feladatlapok természetesen csak olyan tantervi anyagot tartalmazhattak, amely az érvényben lévő gimnáziumi és szakközépiskolai tantervben is szerepel. Lényeges volt ez azért is, mert felmérésünkben a kontroll osztályok mindkét nyelv esetében normál gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok voltak, a második idegen nyelv esetében csak budapesti gimnáziumi osztályok szolgálhattak kontrollként. Ugy éreztük, hogy a kísérleti osztályok tanulmányi bevalásának megállapítása mérvadóbb a gimnáziumi eredményekkel történő összehasonlítással. A tanulmányi eredmény-mérés folyamán különös figyelmet szenteltünk a szakközépiskolákban újdonságként szereplő második idegen nyelv mérési eredményeinek.

Tanulságos lehet összevetni az első és második kísérleti évfolyam mérési eredményeit első és második idegen nyelvből:

1980/81-es tanév

OROSZ	A változat	B változat	A+B változat teljesítményeinek átlaga
kísérleti osztály	2,81	2,59	2,70
kontroll osztály	2,95	2,68	2,81
ANGOL			
kísérleti osztály	2,72	3,01	2,86
kontroll osztály	3,75	3,86	3,60

Megjegyezzük, hogy a kísérleti osztályok tanulói a feladatla-
pos tudásszintmérésen csak az idegen nyelvek /és főleg a má-
sodik idegen nyelv/ viszonylatában bizonyultak gyengébbeknek
a kontroll osztályok tanulóinak teljesítményénél. Ennek oka-
it nagyrészt az első részben leírt problémákkal magyarázhat-
juk, illetve olyan tényezőkkel, melyeket később fejtünk ki.

A következő év II. évfolyamának eredménye - második ide-
gen nyelvből - már lényegesen javult:

1981/82-es tanév /némileg módosított feladatlapokkal/:

OROSZ	A változat	B változat	A+B változat teljesítményeinek átlaga
kísérleti osztály	3,12	2,92	3,02
kontroll osztály	3,10	3,00	3,05
ANGOL			
kísérleti osztály	3,12	3,19	3,15
kontroll osztály	3,31	3,58	3,44

Bár az idei év eredményei még nincsenek birtokunkban, szembe-
tűnő, hogy a kísérleti osztályok tanulói második idegen
nyelvből javulást mutatnak /a kezdeti 0,74 különbség a követ-
kező évre 0,29-re csökkent/. Különösen figyelemre méltó ez a
tény akkor, ha a puszta adatok mögé tekintünk, s figyelembe
vesszük azt, hogy éppen azokban az iskolákban javult második
idegen nyelvből a teljesítmény, ahol kezdetben a leggyengébb

eredmények születtek.

Az első kísérleti évfolyam méréseredményeinek feldolgozása után természetesen látogatásokkal és kérdőíves módszerrel is igyekeztünk felderíteni a közismereti tantárgyrendszerhez képest gyengébb nyelvi eredmények okait. A nyelvi képzéssel kapcsolatos országos gondok a kísérletben is több területen mutatkoznak. Gondot okoz annak összeegyeztetése, hogy a teszt írásbeliséget, vagyis kulcsfontosságú grammatikai feladatok megoldását követeli, a tankönyv viszont erősen beszédcentrikus, s csak produktív szaktanári kiegészítéssel remélhető a produktív grammatikai gyakorlatok eredményes elvégzése. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a 9 iskola közül 3 esetében az első kísérleti évben csak óraadókkal tudták megoldani a szaktanári ellátottságot. /Jelenleg egyetlen iskolában működik csak óraadó./ Jóllehet a tanulmányi eredményekben illetve a tudásszintmérés eredményeiben nem tükröződik szembe-tűnően az, hogy az iskolákban milyen mértékben tudatosult a második idegen nyelv tanulásának fontossága, az egyes iskolák teszteredményei, személyes látogatásaink, az iskolák vezetőségének és szaktanárainak nyilatkozatai, valamint a tanulók III.-IV. osztályos szabad nyelvválasztása a javuló tendenciát igazolják.

3. A tanári kérdőíves felmérés eredményei

1982 végén tanszékünk rövid kérdőívet állított össze a kísérleti iskolák nyelvszakos tanárai számára, mely a kísérletben szereplő nyelvi képzés legfőbb gondjairól illetve részleteiről kívánt tájékozódni.

A szaktanári beszámolók alapján történő vizsgálatunkat illetve az azok alapján levonható következtetéseket a kísérletnek ebben a szakaszában, amikor csekély mértékű a mozgás a két iskolatípus között, két csoportra kell osztanunk. Foglalkoznunk kell tehát a szakközépiskolák, és - hozzájuk viszonyítva - a gimnáziumok nyelvi képzésének kérdéseivel, külön az első és külön a második idegen nyelv esetében.

Általános tapasztalat, hogy I.-II. osztályban már csoportbontásban tanulják a tanulók az első idegen nyelvet /14-20 fős tanulócsoportokban/, mindkét nyelv esetében. Kivételt egyedül a szegedi szakközépiskola jelent, ahol a cso-

portbontás egyik nyelvből sem valósul meg. /A tanulócsoporthok nagysága itt kedvezőtlen, 26-37 fős osztályokkal./ A szaktanárok természetesen alapvetőnek ítélik a teljes csoportbontást mindkét idegen nyelvből, hiszen nagylétszámú csoportoknál a kísérleti tanterv követelményei nehézségekkel teljesíthetők.

Érdekes módon alakul a helyzet a már korábban említett szabad sáv heti két órájának I.-II. osztályban való felhasználásában. Első idegen nyelvből a gimnáziumok az ötnapos tanítási hétben az egynapos műhelygyakorlatok miatt látnak nehézséget a szabad órakeret hasznosításában. A szakközépiskolákban különböző módokon élnek a szabad sáv nyújtotta lehetőségekkel. Általában I. osztályban élnek teljes mértékkel e lehetőséggel, többnyire délutáni foglalkozások keretében. Két budapesti szakközépiskola teljes osztálylétszámmal, I. és II. osztályban egyaránt a második idegen nyelv heti óraszámának növelésére fordítja ezt az órakeretet, a többi iskola megosztva hasznosítja a két idegen nyelv között. Minden iskolában problémát jelent az orosz nyelv általános iskolai hiányosságainak pótlása illetve a felzárkóztatás.

Nehézséget jelent az a tény, hogy a második idegen nyelv tanulását a tanulók II. osztály után abbahagyhatják, s ez II. osztályos nyelvi tanulmányaikra nincs motiváló hatással.

A szaktanároknak a jelenleg érvényben lévő tankönyvekre vonatkozó véleménye alátámasztja azt, amit a tankönyvekkel kapcsolatban az első részben leírtunk. Mindkét idegen nyelv tantervi anyagának megfelelő színvonalu elsajátítása legalább heti 4 órát igényel. Ez a kérdés természetesen erősen kötődik az I.-II. osztályos szabad sáv órakeretének felhasználásához, hiszen ahol a szabad sáv lehetőségével II. osztályban is élni tudnak a nyelvi képzésben /ez összességében az iskolák 50-60 százaléka/, ott kisebb problémát jelent a tantervi követelmények teljesítése. Az I.-II. osztályos tantervi anyaggal a szakközépiskolák is megbirkóztak második idegen nyelvből is. Problémát inkább a III.-IV. évfolyam tantervi követelménye jelent. A szakközépiskolai ágazaton tanulók ekkor már intenzívebb és differenciáltabb szakmai képzésben részesülnek, s tanulmányi megterhelés miatt - érdeklődésük ellenére, a nyelvi anyag nehézsége miatt - sokan döntenek úgy, hogy nem folytatják a második idegen nyelv tanulását.

Bár a második idegen nyelv iránt nagyobb az érdeklődés, ez nem mindig tükröződik a nyelv III.-IV. osztályban való szabad választású továbbfolytatásában. A jelenlegi IV. évfolyamok esetében a következő a helyzet:

	III.-IV. osztályban tovább folytatja a 2. idegen nyelvet
<u>Gimnáziumok</u>	
Radnóti	100 %
Tiszaparti	80 %
Herman	3 órás fakultáción: 10 % 5 órás fakultáción: 6-7 %
<u>Szakközépiskolák</u>	
Kolos	100 %
Petrik	100 %
Egressy	30-40 %
Déri	5-10 %
Zalka	15-20 %
Táncsics /gimn. és szakközép- iskola/	80 %

A 2. idegen nyelv továbbfolytatását sajnos nem minden esetben indokolják a tanulók egyértelműen jó tanulmányi eredményei az illető idegen nyelvből. A jelenlegi IV. évfolyamok esetében a kép rendkívül színes, a tanulmányi átlageredmények az elmúlt tanévben a következőképpen alakultak:

	gimnáziumok	szakközépiskolák
oroszl	3,00-4,10 között	2,9-3,68 között
2. idegen nyelv	3,3 -3,71 között	2,0-3,95 között

Mint látható, a tanulmányi eredmények szórása a szakközépiskolában igen nagymértékű, melynek okait az eddig leírt tényezőkben látjuk.

A táblázatról az is leolvasható, hogy a második idegen nyelv tanulásának továbbfolytatása III.-IV. osztályban szin-

te minden esetben, de nagy mértékben az iskolák vezetősége, illetve szaktanárai erőreszítéseinek függvénye. Az a lehetőség, hogy a tanuló a második idegen nyelvet a II. osztály sikeres befejezése után abbahagyhatja, s "felszabaduló" energiáit a szakmai tantárgyak intenzívebb tanulására fordíthatja, erősen hatással van a III.-IV. osztályos idegen nyelvtanulásra. Egyelőre csak két budapesti szakközépiskolában tudatosult egyértelműen két idegen nyelv tanulásának fontossága. A továbbfolytatás természetesen szoros összefüggésben áll a szabad sáv I.-II. osztályban való felhasználásával, valamint azzal, hogy az első két évben csoportbontásban tanulták-e a tanulók a nyelvet vagy sem. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ott, ahol a tanulók teljes létszámban folytatják III.-IV. osztályban a második idegen nyelv tanulását, a szabad sáv "szabad" jellege csak megszorításokkal érvényesül. Az iskolák vezetősége és szaktanárai itt szinte kötelezően választhatóvá tették a második idegen nyelv tanulását. Minden kísérleti iskola esetében elmondható azonban, hogy törekednek annak tudatosítására, hogy a nyelvi képzés szerves része nem csupán az általános, de a szakmai képzésnek is. Az említett két budapesti szakközépiskolában egyértelműen a második idegen nyelv kapta meg a szabad sáv valamennyi óráját I.-II. osztályban egyaránt, s talán azt sem haszontalan megjegyezni, hogy éppen ezek az iskolák érték el leggyengébb eredményeket második idegen nyelvből a kísérlet beindításának időszakában.

4. Következtetések

Ugy érezzük, hogy az első kísérleti évfolyam érettségi vizsgája előtt általános érvényű következtetéseket még nem vonhatunk le. Annyi azonban bizonyos, hogy a jövő új típusú középiskolai képzésében nagy figyelmet kell fordítanunk az idegen nyelvek oktatására. Távlatilag olyan tankönyvet kell tervezni, mely a jelenlegi I.-II. osztályos tankönyvnél biztosabb nyelvi alapokat ad, illetve III.-IV. osztályban szöveganyagában és grammatikájában könnyebb a jelenlegi gimnáziumi tankönyvekénél, mivel ez utóbbiak erősen gimnáziumközpontuak, több szempontból továbbtanulásra, sőt /tematikájukat tekintve/ nyelvi irányu továbbtanulásra készítene fel.

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy ez a típusú képzés is küzd az első és a második idegen nyelv közötti "ellentmondással", vagyis a második idegen nyelv iránti jóval nagyobb érdeklődéssel. /Egyes iskolák ezért orosz-ból TIF szervezésű alapfoku nyelvvizsga előkészítő tanfolyamokat szerveznek iskolán belül./ Jóllehet a második idegen nyelv a szakközépiskolai ágazaton tanulók tanulmányi eredményeiben egyelőre nem kifejezetten nyilvánul meg, az adatok mélyén rejlő okok ellentmondásosak, amint az az egyik szakközépiskola szaktanárának véleményéből is kitűnik: "Megítélésünk szerint a tanulók többsége képes lenne arra, hogy két idegen nyelvet elsajátítson, ha a tankönyvek és az óraszám ezt lehetővé tennék, és ha az első idegen nyelv /az orosz/ tanulásában elért kudarcuk nem vennék el kedvüket a nyelvtanulástól általában. De ehhez már az általános iskolában alapvető változtatásokra lenne szükség. Mindamellelt ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek a szakirodalom megértésére, illetve olvasására, szükségesnek tartjuk, hogy legalább három éven keresztül kötelező legyen az angol nyelv tanulása."

Ugy tűnik tehát, hogy csak a jók és a legjobbak körében tudatosítható a második idegen nyelv tanulásának fontossága, mivel számukra a nyelvtanulás nem jelent akkora megterhelést, mint gyengébb képességű társaik számára. Nem szabad azonban lemondanunk arról, hogy a gyenge és közepes képességűeket is meggyőzzük a nyelvtanulás fontosságáról, és alapfoku, továbbépíthető nyelvtudást biztosítsunk számukra is. Fontos továbbá, hogy nyelvi képzésüket a nyelvi-kommunikációs nevelés szerves részének tekintsük, s az anyanyelvi tankönyvek biztosította lehetőségeket a nyelvtanulás segítésére felhasználjuk. /Szerencsés módon a kísérleti szakközépiskolák igen nagy százalékban magyar-idegen nyelv szakos szaktanárok működnek./

Megfontolandó Szépe György e kérdéssel kapcsolatos, jóllehet általánosabb érvényű megállapítása, mely a kísérletünkben folyó nyelvi képzési koncepciónk alakítása szempontjából is figyelemre méltó lehet. "Akármikor is kezdődik az iskola keretében az idegen nyelv tanítása, előnytelen annak monoton elosztása /pl. heti 3 órában, mert ennél csekélyebb órásszámmal elkezdni is alig érdemes/. Az egyéni nyelvtanulásban is

megfigyelhetők körülbelül a következő szakaszok: tájékozódás, ismerkedés, felfogás, áttörés, fenntartás, újraélesztés.

Valószínűleg ilyesféle ritmust kellene követni az iskolában és a tanfolyamokon is. Ez azt jelenti, hogy körülbelül a második évben sokkal több óra kell, mint az elsőben; majd pedig a harmadik év után radikálisan lehet csökkenteni az óraszámot. Eddig még nem sikerült igazolni a szokásos monoton óraelosztást, legfőljebb tantervi szokásokkal."

Javaslatát némileg megegyezik a kísérleti koncepcióval, ugyanis Szépe György is a 10. osztály után vizsgaszzerű lezárást javasol, melyet "fordítás, szakmai elmélyítés követne."

/Szépe Gy, 56.o./

Irodalom

ÁGOSTON György /szerk/: A távlati iskolarendszerrel kapcsolatos szakközépiskolai gimnáziumi kísérlet nevelési és oktatási terve.

Kísérleti tanterv. JATE Pedagógiai Tanszék,
Szeged, 1979.

SZÉPE György: A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése.
/in: Műveltségkép az ezredfordulón. Kossuth Kiadó,
Bp., 1980./

Éva Laszlavik

Die Lage des Fremdsprachenunterrichtes in der experimentellen Mittelschulbildung neueren Type

Die Studie gibt einen Überblick über den Unterricht der ersten und der zweiten Fremdsprache im Mittelschulexperiment, das in der ersten Phase eine einheitliche /integrierte/, in der zweiten Phase eine differenzierte Bildung gewährt. Das Experiment läuft unter der Leitung des Lehrstuhles für Pädagogik der József-Attila-Universität. Der kurze Überblick betont die Wichtigkeit der Aneignung der Grundlagen von zwei Fremdsprachen in der zukünftigen Mittelschule neueren Typs sowie die Bedeutung für die Unterrichtspolitik dessen, dass den mittleren technischen Kadern im Rahmen des experimentellen Lehrplanes die Möglichkeit zum Lernen auch einer zweiten Fremdsprache gegeben wird. Diese Tatsache gilt als etwas Neues in der Berufsmittelschule. Der Vergleich des experimentellen Lehrplanes mit den Lehrplänen der üblichen Gymnasien und Berufsmittelschulen sowie die Lehrbücher bilden die Grundlage zur Untersuchung des Fremdsprachenunterrichtes im Experiment durch diese Studie. Es werden die bisherigen standardisierten Testergebnisse /vom Ende der 2. Klasse/ im Vergleich zu den Kontrollklassen des "normalen" Gymnasiums kurz erörtert; es werden ferner die Ursachen für die schwächeren Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichtes im Vergleich zu den allgemeinen Lehrfächern analysiert. Bei der Erschliessung der Ursachen wird auf die Schlussfolgerungen hingewiesen, zu denen man auf Grund des für die Fachlehrer zusammengestellten Fragebogens kommen kann, und daraus resultierend auf die Einzelheiten des Sprachunterrichtes: auf die organisatorischen Rahmen des Unterrichtes, auf die Gestaltung der Verwendung der freien Zeitspanne in den einzelnen Schulen ferner im Zusammenhang damit auf die Ergebnisse der Aneignung der fakultativen zweiten Fremdsprache in der 3. und 4. Klasse. Ziel den Überblickes ist die Betonung dessen, dass die sich im Experiment realisierende sprachliche Bildung einen Teil der vom

Gymnasium vermittelten allgemeinen Bildung, der sprachlich - kommunikativen Bildung darstellt, andererseits ist er ein Mittel dafür, die Offenheit der ersten beiden Lehrgänge der Mittelschulbildung neuen Typus /zu den Abzweigungen des Gymnasiums und der Berufsmittelschulen/ auch in sprachlicher Hinsicht zu begründen.

A MŰVELTETI KÉPESSÉGEK RENDSZERE^x

Nagy József

^xAz 1981-es Szegedi Nyári Egyetemen elhangzott előadás továbbfejlesztett változata.

A probléma

A gondolkodás, a képességek fejlesztése egyre határozottabb igényné válik nálunk is és a világon mindenütt. A gyakorlati pedagógiai megvalósítás azonban igen nagy nehézségekbe ütközik. A tudatosabb és hatékonyabb gondolkodásfejlesztéshez a pedagógusoknak sokkal több segítséget kellene kapniuk. A pedagógia még nem végezte el kellően a gondolkodás területén elért pszichológiai eredmények feldolgozását, adaptálását, a fejlesztő tevékenységhez szükséges ismeretek és módszerek feltárását.

Az elmúlt évtizedekben nagyon sok minden történt. Különösen Piaget és a Galperin-Talizina iskola eredményeinek a felhasználása terén; az új matematika szemléletmódja és tartalma által. Mindez azonban inkább csak a lehetőségek és a megoldandó problémák nagyságát mutatja.

Ahhoz ugyanis, hogy a gondolkodás fejlesztése tudatosabbá válhasson, jobban kellene ismernünk, mik azok a képességek, amiket fejleszteni kívánunk, hogyan zajlik le fejlődésük az egymást követő korosztályokban /nemcsak a pszichológia által jelzett általános fokozatok szerint, hanem konkrétan a mai magyar tanulókra érvényesen/. Továbbá rendelkezünk kellene olyan eszközökkel, amelyek segítségével megállapítható, hogy adott tanuló hol tart adott képessége fejlődésében, és milyen fejlesztő munkát kell még elvégezni, hogy a fejlesztési célt elérjük. Végül tudnunk kellene, hogy a különböző tantárgyak mely tartalmait a legalkalmasabbak adott képességek fejlesztésére, milyen módszerek által.

Ezek akkora problémák és feladatok, hogy több évtized mulva sem remélhetjük kielégítő megoldásukat. Az eddigi fejlődés és a sürgető szükséglet alapján azonban a pedagógiai

kutatás fokozottabb aktivitása, hatékonysága elvárható és remélhető.

A hetvenes években a JATE Pedagógiai Tanszéke is csatlakozott a képességfejlesztés lehetőségeit kutatók növekvő táborához.

Nekünk abban voltak tapasztalataink, hogy a tanítás szempontjából fontos készségek és jártasságok strukturáját feltárjuk, működését leírjuk, ennek alapján a kialakulás sokéves folyamatát mérhetővé tevő tesztet kidolgozzuk, a méréseket elvégezzük és az eredményeket elemezzük, a pedagógusok rendelkezésére bocsássuk.

Kézenfekvő volt a gondolat, hogy ugyanezt a munkát elvégezzük a gondolkodási műveletekkel is. Évekig dolgoztunk a gondolkodási műveletek strukturájának a feltárásán - sikertelenül. Egyetlen olyan gondolkodási műveletnek a strukturáját sem tudtuk tisztázni, mint az analízis, szintézis, absztrahálás, konkretizálás, általánosítás és hasonlók. Közben azonban megtanultuk, hogy más megközelítésre van szükség és lehetőség.

Képesség és műveleti képesség

a/ Bár a képességeknek csak azokat az elemeit kívántuk megragadni, amelyek feltehetően egyértelműen leírhatók /vagyis elegendően egyszerűek ahhoz, hogy strukturájukat feltárjuk, ennek alapján pedig fejlődésüket mérhetővé tegyük a hatékony fejlesztő munkához szükséges konkrétsággal/, mégsem tudtunk addig kellően előre haladni, amíg nem kerestük a tágabb összefüggéseket. Ezért menet közben arra kényszerültünk, hogy a képességre vonatkozóan olyan munka-koncepciót dolgozzunk ki, amelyben a mi szűkebben vizsgált területünknek jól körülhatárolható helye és szerepe van.

Közismert a képesség fogalmának sokféle értelmezése. Számunkra azoknak a felfogása volt gyümölcsöző és elfogadható, akik szerint a képesség tanult tulajdonság. Bármely tevékenység megvalósulása öröklött és tanult tulajdonságok működésének eredménye. Mivel a tanulás is tevékenység, a tanult tulajdonságok létrejötte is öröklött és /korábban/ tanult tulajdonságok működése által valósul meg, ezek eredője, eredménye. E szemléletmód szerint a képesség nem adottságokból alakul ki /a közfelfogással és sokak véleményével ellentétben/, hanem

teljes egészében tanult struktúra, tanult szabályozási rendszer. Az adottságok /pl. érzékelés, memória és hasonló/ ilyen értelmű leválasztása a képesség fogalmáról lehetővé tette, hogy a műveleti képességeket is mint tanult strukturákat, szabályozási rendszereket tekintsük, amelyek a születés után épülnek ki.

b/ A másik problémánk a cselekvés és a gondolkodás megkülönböztetéséből származott. Ha ugyanis a gondolkodási műveletek érdekelnek bennünket, akkor tisztázni kell, hogy azok hogyan különböztethetők meg a "nem-gondolkodási" műveletektől. A szakirodalom ugyan kitartóan hangsúlyozza, hogy ezek nem választhatók el egymástól, mégis külön vizsgálja és tárgyalja őket. Kutatásaink végeredményeként azt kaptuk, hogy a képességeknek azok az összetevői, amelyek műveletekként, tanult strukturákként, szabályozási rendszerekként írhatók le, nem értelmezhetők ilyen globális-általános szinten, kategóriák által, mint a cselekvés és gondolkodás fogalompár. Ez az egyik oka annak, hogy nem gondolkodási képességekről és nem gondolkodási műveletekről beszélünk /ez utóbbiról azért sem, mert gondolkodási műveleten mindenki az analízist, szintézist és hasonlókat ért/, hanem műveleti képességekről. Nincs olyan művelettel leírható képesség, amely ne lenne egyben gondolkodási képesség is.

Mivel a képesség a tevékenységben nyilvánul meg, hívjuk segítségül a tevékenység legfontosabb dimenzióit. Vegyük továbbá a képesség nemfogalmát, a tanult tulajdonságot.

c/ Minden tevékenységnek van valamilyen tárgya. A tevékenység értelme, lényege ugyanis, hogy valamilyen konkrét tárgyon /testen, információ/ változást hajtson végre. Ha a tevékenység tárgya nem valamely fizikai értelemben vett dolog, hanem információ, akkor további három kategória megkülönböztetése célszerű. Az információ mint a tevékenység tárgya lehet első jelző rendszerbeli képmás: képzet és/vagy kép /rajz, ábra, fénykép stb./, verbális jel és formális jel. Attól függően, hogy a négyféle dolog melyike képezi a tevékenység tárgyát, négyféle absztrakciós szintről beszélünk: manipulativ, szenzoros, verbális és formális. A magasabb absztrakciós szintek az alacsonyabbakat magukban foglalják, egymást kiegészítik. Ugyanazt a tevékenységet, feladatot gyakran különböző

absztrakciós szinteken is elvégezhetjük. Minél bonyolultabb az adott tevékenység, feladat, annál magasabb absztrakciós szinteket kell igénybe vennünk.

Ha most a tevékenység megvalósítását elősegítő tanult tulajdonságokra vonatkoztatjuk a tevékenység tárgyát, akkor tárgyhöz kötött és tárgyhöz nem kötött tanult tulajdonságokat különböztethetünk meg. Amikor például azt kérjük a tanulólóktól, hogy huzzák alá egy szövegben a melléknéveket, akkor minden szóról el kell dönteniök, hogy a melléknévek halmazába tartozik-e vagy sem. Ez a tanult tulajdonság csak szavakon működik /ha működik/, vagyis tárgyhöz, a tárgyak meghatározott osztályához kötött. Mindazokat a tanult tulajdonságokat, amelyek csak meghatározott tárgyakon működnek, szokásoknak, készségeknek vagy jártasságoknak nevezzük. Az előbbi példa tehát készség: a sokszor ugynevezett befoglalási készségünk egyike.

A rengeteg befoglalási készség egyedi strukturája mögött azonban van egy általános struktúra, amely minden lehetséges befoglalási készségre érvényes. Ez az ugynevezett befoglalási képesség, amelynek az a jellemzője, hogy tárgyhöz nem kötött, vagyis bármi lehet a tárgya. Ami nem jelenti azt, hogy bármiféle tárgyon sikeresen működik is. Az adott konkrét tárgyra vonatkozó konkrét ismeretek, készségek is szükségesek. Továbbá a négy különböző absztraktságu szint közül csak az működik, amely szinten már elsajátítottuk az adott képességet.

d/ Minden tevékenységnek szükségszerűen van /aktuális/ strukturája, menete, amely egyértelműen leírható. Ez az aktuálisan megvalósuló struktúra sok külső és belső tényezőtől függően alakul. Ha a feltételek hasonlóak, és az adott tevékenységet többször is elvégezzük, ez az aktuális struktúra belsővé válik, létrejön egy tanult rendszer, amely leegyszerűsíti, hatékonyabbá teszi a hasonló feltételek között végzendő tevékenységet. Az ilyen tanult struktúrák az aktuálisan lezajló tevékenység kisebb-nagyobb összetevői. Természetesen az egyszerű /elemi/ struktúrák bonyolultabb rendszerekké épülhetnek össze. Ennek következtében a tanult struktúrák egyik lényeges tulajdonsága bonyolultságuk foka. E szerint elemi, egyszerű, összetett és komplex struktúrájú tanult tulajdonságokat különböztethetünk meg /például az abc betűinek írása néhány

elemi írásmozdulatból épül fel, egyszerű iránykészség a betűk írása, összetett a szavaké és komplex maga az íráskészség - írásmozgáskészség -, amely gyakorlatilag végtelen sokféle aktuális strukturáju írásmozgássorozatot produkál/.

Ezek a szintek egyértelműen leírható kötött /zárt/ struktúra szerint szabályozzák a tevékenység megvalósulását. Ha azonban adott tevékenység aktuális megvalósulása adott bonyolultsági fokot meghalad, akkor adott absztrakciós szinten a struktúra csak kötetlen /hiányos, részleges/ lehet. Az ilyen kötetlen strukturáju tanult tulajdonságok rendkívül adaptívak; bonyolult, változó feltételek mellett is működőképeseek lehetnek.

e/ Minden tevékenység szükségszerűen valamely környezetben, közegben valósul meg. Környezeten értjük valamely tevékenység külső, fizikai értelemben vett közegét, a külső információkat, az adott tevékenységre vonatkozó tapasztalatainkat, ismereteinket, magának a tevékenységnek a végrehajtására, menetére vonatkozó ismereteinket, egyszerűen a belső környezetet. Attól függően, hogy az adott tanult tulajdonság működése /amely az aktuális tevékenység lefolyását, megvalósulását szabályozza az általánosabb alapmotivumnak, célnak alárendelten/ különböző mértékben kötődik, "ragad bele" külső és belső környezetébe. Másszóval a szabályozás különböző szinteken valósulhat meg: közvetlen, habituális, operacionális és teoretikus szinten.

A közvetlen szabályozásra az öröklött mechanizmusok dominanciája jellemző. Az aktuális tevékenységben az öröklött belső feltételek /környezet/ szabályozzák, határozzák meg a tevékenység lefolyását. Habituális szabályozásról rutinszerűen végzett tevékenységeinkkel kapcsolatban beszélünk. Az aktuálisan megvalósuló tevékenységben "belső környezetünkéből" a tanult struktúra dominál a tevékenység szabályozásában. Az operacionális szabályozás azt jelenti, hogy a tevékenység lefolyására vonatkozó ismeret /algoritmus, szabály, stratégia, terv stb./ dominál az adott aktuális tevékenység megvalósulásának szabályozásában. Végül a teoretikus szabályozás a tevékenység által végrehajtott átalakítás mögött meghúzódó természeti, társadalmi-szociológiai, pszichikus törvények ismerete alapján valósul meg.

Ha a külső tárgyi környezetet tekintjük, ahhoz kötődő és attól független tanult tulajdonságokról beszélhetünk.

f/ Az eddigieket összefoglalva az alábbiakat kapjuk:

A tanult tulajdonságok típusai

A tevékenység /tanult tulajdonság/		A külső tárgyi környezet	
		KÖTETLEN	KÖTÖTT
tárgya	KÖTÖTT	KÉSZSÉGEK	SZO-
strukturája	KÖTETLEN		
tárgya	KÖTÖTT	JÁRTASSÁGOK	KÁ-
strukturája	KÖTETLEN		
tárgya	KÖTETLEN	MŰVELETI	SOK
strukturája	KÖTÖTT	KÉPESSÉGEK	
tárgya	KÖTETLEN	Általános	
strukturája	KÖTETLEN	KÉPESSÉGEK	

1. ábra

A tanult tulajdonságok szintjei

A tevékenység tárgya szerint	A tanult tulajdon- ság strukturája szerint	A környezetműködés szerint
ABSZTRAKCIÓS SZINTEK	BONYOLULTSÁGI FOKOK	SZABÁLYOZÁSI SZINT
1. MANIPULATIV	ELEMI	KÖZVETLEN
2. SZENZOROS	EGYSZERŰ	HABITUÁLIS
3. VERBÁLIS	ÖSSZETETT	OPERACIONÁLIS
4. FORMÁLIS	KOMPLEX	TEORETIKUS

2. ábra

Amint az 1. ábráról leolvasható, a szokások környezet-hez kötött tanult tulajdonságok, amelyek működését adott környezet váltja ki és a lefolyás ahhoz kötődve zajlik le. Mivel az adott környezettől nem kell elvonatkoztatni, sőt annak ismert elemeire támaszkodni lehet, a szokás működése a tudatot alig terheli. Szemben az összes többi tanult tulajdonsággal, amelyek nincsenek hozzákötve adott jellegű környezethez, viszont szükségszerűen mindig valamely /más és más/ környezetben működnek, aminek következtében a környezet zavaró hatásaitól el kell vonatkoztatni, azokat le kell választani.

A készségek és a jártasságok közös tulajdonsága, hogy tárgyhöz kötöttek, vagyis csak a tárgyak /testek és információk/ valamely osztályán, halmazán működőképesek. /Lásd a korábbi példát: a melléknév fogalmával kapcsolatos ugynevezett befoglalási készség tárgya csak valamely szó, vagyis a szavak halmaza lehet./ A készség és a jártasság közötti leglényesebb különbség pedig abban van, hogy a készségnek a struktúrája is kötött, /algoritmussal, szabállyal egyértelműen leírható/. Ezzel szemben a jártasság nem minden részletében egyértelmű, egyes pontokon az aktuálisan megvalósuló tevékenység egyedien jelentkező feltételei miatt problémamegoldó jelleget vesz fel. Például a szavak egybeírásának és különírásának tanult tulajdonsága a dolog természetéből fakadóan csak jártasság lehet, mert vannak olyan esetek, amelyekre nincsen rutinszerűen alkalmazható eljárás. A sakkozás tanult tulajdonsága is jártasság, de más ok miatt. Ebben az esetben lehet ugyan egyértelmű algoritmust adni /és ismerjük is azt/, de időben képtelenség azt követni. Végül lehetséges, hogy nem ismerjük, nem sajátítottuk még el teljesen az egyértelmű és nem túl bonyolult /tehát gazdaságosan működtethető/ struktúrát, és azért kell egyes lépéseket a problémamegoldás módszerei szerint elvégezni. Ebben az esetben is jártasságról beszélünk. Helyesebb lenne azonban a kialakulatlan készség vagy az áljártasság, egyéni jártasság elnevezés, mert a valódi jártasságokból soha nem lehet készség, akármeddig is gyakoroljuk őket.

Ezek után a képesség fogalma az 1. táblázat és a megelőző gondolatmenet alapján abban különbözik a készségektől és jártasságoktól, hogy tárgya kötetlen, vagyis nemcsak a tárgyak valamely osztályán működőképes, hanem bármely szóba jöhető

tárgyon. Természetesen olyan aktuális tevékenység nem létezik, amelynek nincsen valamely halmazhoz tartozó tárgya. Ezért a sikeres megoldáshoz tárgyi tudásra is szükség van. Akiben nem fejlődött ki kellően a definiálás képessége, annak hiába van elegendő tárgyi tudása az adott területen, hibás definíciókat fog csinálni. Ugyanakkor hiába alakult ki akár a legmagasabb szinten is valakiben a definiálás képessége, ha az adott területen teljesen tájékozatlan, formailag hibátlan definíciókat fog alkotni, de azok tartalmilag hibásak, értéktelenek lehetnek.

A képességek között is vannak kötött és kötetlen strukturájuak. Az utóbbiakat általános, az előbbiket pedig műveleti képességeknek nevezzük.

Kutatásaink tárgyát a műveleti képességek képezik. Műveleti képességnek nevezzük az olyan tanult tulajdonságokat, amelyek strukturája kötött /algoritmussal megadható és ugyanakkor gyakorlatilag gazdaságos az algoritmus szerinti működése/, tárgyhoz és környezethez viszont nem kötött.

A második ábrán számba vett három dimenzió szerinti 4-4 szint a műveleti képességekre is alkalmazható és alkalmazandó. Lényegesen más az adott műveleti képesség, ha manipulativ avagy formális szinten sajátítottuk el. Hasonlóképpen gyökeresen különbözik a habituális szintű szabályozás /az iskolázatlan ember csak így képes használni pl. az anyanyelvét, amely esetben el tudjuk végezni az adott tanult tulajdonság szerinti tevékenységet, de nem tudjuk, hogyan csináljuk/ az operacionális szinttől, amely esetben tudatában vagyunk a végrehajtás, működés hogyanjának is /az algoritmust, a szabályt, a stratégiát is ismerjük, és e szerint tudunk eljárni/.

Általános és műveleti képességek

a/ Ha a személyiséget a maga teljességében mint bonyolult kommunikativ rendszert tekintjük, és azt vesszük számba, hogy melyek a létének, működésének-viselkedésének feltételeit képező legalapvetőbb tanult rendszerei, amelyek által szükségleteit kielégítheti, céljait megvalósíthatja, akkor négyféle általános képességrendszert kapunk, amint ezt a 3. ábrán láthatjuk.

Mindenekelőtt képesnek kell lennie, hogy a dolgokat át-

alakítsa. Az átalakítások megvalósítását lehetővé tevő tanult tulajdonságok teljes rendszerét modifikatív képességnek /alkotóképességnek/ nevezzük. Ennek lényeges összetevői a szükségletek, problémák felismerésének a képessége, a célképzés, a tervezés képessége, a végrehajtás, a megvalósítás képességrendszere, a folyamat és az eredmény értékelésének képessége, vagyis az átalakító tevékenység mint önálló és teljes rendszer /a szükséglettől az értékelésig/. Természetesen az alkotóképesség szükségszerűen valamely konkrét dolgokon valósul meg, ami azt jelenti, hogy csakis a vonatkozó tárgyi tudás /ismeret, szokás, készség, jártasság/ kellő színvonala esetén lehet hatékony /annak analógiájára, amit korábban a definícióadás képességéről mondtunk/.

A személyiség társadalmi termék, és mint ilyen a társadalmon kívül nem létezhet, nem funkcionálhat. A társadalom tagjaként való létet a kommunikatív képességek valósítják meg: a szenzoros, a verbális és a formális kommunikáció képességrendszerei. /A szenzoros kommunikáció rendszerei közül a legjobban fejlettek a vizuális kommunikáció - a műszaki rajztól a filmig - és a zenei kommunikáció./ Kommunikatív képességen értve e három absztrakciós szinten az információk felvételének és közlésének a képességét, közvetlen és közvetett /írásbeli vagy más módon rögzített/ formában egyaránt.

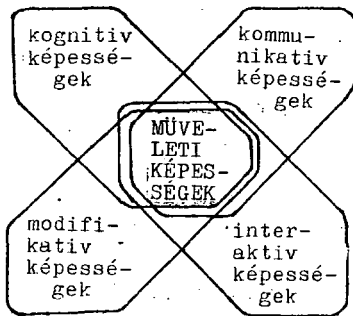
Az ember kisebb-nagyobb csoportjai, közösségei csak úgy képesek létezni, ha az emberek egymást irányítani tudják. Ennek megvalósulását teszi lehetővé az interaktív képességek, mint pl. irányító képesség, amely olyan összetevőkből épül fel, mint a motiválás /meggyőzés/, a szervezés, a versengés, a vezetés, az együttműködés képessége és hasonlók.

Végül, mivel a személyiség tanult önirányító rendszer, önmaga változásának, fejlődésének megvalósítója a kognitív képesség, amely az általános értelemben vett tanulás legkülönbözőbb képességeinek a rendszere: a tapasztalástól, az utánzástól a megismerésig, a tudás céltudatos elsajátításáig és önmagunk tudatos fejlesztéséig.

Amint a 3. ábrán látható, munkakoncepciónk szerint a négy általános képesség alapját a művelési képességek képezik. Vagyis a művelési képességek fejlettségétől döntő mértékben függ az általános képességek fejlettsége és feltehetően

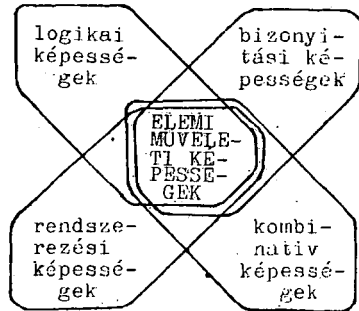
tően fordítva is igaz ez az összefüggés. Másszóval: a műveleti képességek eszköz jellegűek, azok az általános képességek összetevőiként, eszközeiként működnek.

ÁLTALÁNOS KÉPESSÉGEK



3. ábra

MŰVELETI KÉPESSÉGEK



4. ábra

b/ Kutatásaink célja, hogy feltárjuk a műveleti képességek rendszerét, az egyes műveleti képességek strukturáját. Ennek alapján mérőeszközöket készítsünk és megmérjük a műveleti képességek kialakulási folyamatát az egymást követő korosztályokban. Ezeknek az ismereteknek a birtokában remélhetjük ugyanis a műveleti képességek tudatosabb tanítását, sok évig tartó fejlődésük irányítását.

Eddig a műveleti képességek nagyobb hányadát azonosítottuk. Az így kapott mintegy 60 műveleti képességre kidolgoztuk, kikísérleteztük a mérőeszközöket, nyolcadikos tanulókon elvégeztük a mérést, a számítógépes fállolgozás is a végéhez közeledik. Ezeknek az adatoknak a birtokában keressük azokat az életkorokat, amikor az egyes műveleti képessé-

gek kialakulása megkezdődik /amikor már néhány gyermekben működik/ és befejeződik /amikor már az adott korosztály túlnyomó többségében működik az adott képesség/. Ez a munka 1981 végéig befejeződött. Így lehetővé válik, hogy a kutatások első szakaszának eredményeit publikálásra előkészítsük.

Kutatásaink alapvető céljai közé tartozik, hogy nem egyes kiragadott művelési képességeket kívánunk megismerni, hanem azok teljes rendszerét. Tudatában vagyunk annak, hogy ez sokak több évtizedes munkája lesz még. Mi az első közelítést szeretnénk elvégezni kutatásaink jelenlegi szakaszában.

c/ Az eddigiek alapján úgy látjuk, hogy a művelési képességeknek négy nagy relative önálló, de egymással sok szálon összefüggő rendszere van, amint a 4. ábrán szemléltetni igyekeztünk.

E négy rendszer alapját az elemi /egyváltozós/ művelési képességek képezik. Olyanok mint a szempontválasztás, megfordítás, ismétlés, állítás, tagadás és hasonló. Jelenleg az elemi művelési képességek teljes rendszerének csak a körvonalai kezdenek kialakulni. Két tucatnyi elemi műveletet azonosítottunk. Rendszerük még nem tisztult le eléggé. Mivel azonban többségük olyan egyszerű, hogy mérésük gyakorlatilag lehetetlen, illetőleg fölösleges; a mérhetőkre tesztek dolgoztunk ki és elvégeztük a méréseket abban a reményben, hogy az adatok birtokában továbbléphetünk az elemi művelési képességek első közelítésként elfogadható rendszerének a kidolgozásában. Ezért itt az elemi művelési képességekkel nem foglalkozunk.

A művelési képességek teljes rendszerét abból kiindulva kíséreltük meg kidolgozni, hogy milyen alapfunkciók létezhetnek. Mindenek előtt a valóság dolgai közötti viszonyokban való eligazodást kell tudnunk megvalósítani. Ezt oldjuk meg a rendszerezési és a kombinatív képesség műveleteivel. A dolgok közötti viszonyokra vonatkozóan kijelentéseket fogalmazunk. A kijelentések azonban relative önálló identitások, és mint ilyenek egymással sajátos viszonyban lehetnek. Így magukkal a kijelentésekkel is végezhetünk műveleteket, amelyek végső célja természetesen a valóságos dolgok közötti viszonyok jobb megismerése. E szint művelési képességei a logikai képességek. Végül egy harmadik lehetőség is létezik.

Az a probléma, kérdés, hogy a valóságos dolgok és a rájuk vonatkozó kijelentések között mi a viszony. Vagyis igaz-e és milyen mértékben igaz a kijelentés. Ennek vizsgálatát a bizonyítás képessége teszi lehetővé, amely magában foglalja az egyszerű verifikálást, az empirikus kísérletet és a deduktív bizonyítási eljárásokat egyaránt. Sajnos a bizonyítási képesség kutatásának jóformán semmi előzménye nincs /szemben pl. a logikai képességekkel vagy a rendszerezési képességek egyes műveleteivel/. Ez is egyik oka annak, hogy ezzel a képességgel lemaradtunk. Az is igaz, hogy csak folyamatosan emelkedett ki a művelési képességek sokaságából és vált a rendszer negyedik alapvető összetevőjévé. Ezért ezzel a képességgel nem foglalkozunk.

A továbbiakban tehát a rendszerezési, a kombinatív és a logikai képességek néhány kérdéséről lesz szó.

d/ Mielőtt azonban ezekre az előadásokra sor kerülne, még egy lényeges kérdést szeretnénk exponálni: a fejlődési szintek problémáját. Pavlov közismerten két egymásra épülő szintet különböztetett meg: az első és a második jelzőrendszert. Piaget a gondolkodás fejlődésére vonatkozóan három szintet tárt fel /számos "alszinttel"/: a művelet előtti, a művelési és a formális művelési szintet. Galperin a tárgyi cselekvés, a külső beszéd és a belső beszéd szintjeit követte kísérleteiben, hogy csak a legismertebbeket említsen. Az emberi tevékenység, a tanult tulajdonságok működésének, kialakulásának vizsgálatakor kikerülhetetlenül egymástól minőségileg különböző szintekbe ütközünk. Az eddigi kutatások által megállapított szintek önmagukban használhatóknak bizonyultak, de az egész rendszerre a jobb megértés szempontjából kiegészítésre szorultak.

Mindaddig nem tudtunk kellően előrehaladni a művelési képességek feltárásában, amíg egy valamely fokozatsort kívántunk alkalmazni vagy kiegészíteni, kialakítani. A valóság nem olyan egyszerű, hogy egyetlen dimenzió mentén a fejlődési szinteket kielégítően értelmezni lehetne. Többdimenziós megközelítés vált szükségessé.

Igy alakult ki a tevékenység tárgya /absztrakciós szint/, a tevékenység struktúrája /bonyolultsági fok/ és a környezete-működése /szabályozási szint/ szerinti háromdimenziós rendszer, amint ezt korábban ismertettük.

Ezek közül itt az absztrakciós szinteket és a szabályozási szinteket vonatkoztassuk a rendszerezési, a kombinatív és a logikai képességekre.

A rendszerezési és a kombinatív képesség manipulatív, szenzoros és verbális szinten egyaránt kialakulhat, ezért valamennyi műveletre e szinteknek megfelelően három tesztet készíthettünk. A negyedik, a formális /formulákkal dolgozó/ szintre az egyetemet végzettek körében sem számíthatunk. Ez jelenleg csak nagyon kevés matematikusra jellemző szint, ezért mérése, vizsgálata ma még nem lehetséges, de a jövőbeni fejlődés lehetősége. Ez a szint az emberben potenciálisan adott.

A logikai műveleti képességek, mivel a műveleteket kijelentésekkel végezzük, csak verbális és formális szinten létezhetnek. Jelenleg a verbális szint kialakulását remélhetjük. Bár az egyetemisták számottevő hányada tanul matematikai logikát. Ám ez a tulnyomó többségnél pusztán ismeret marad, nem alakul ki a logikai képesség formális szintje. /Ehhez nemcsak ismeretekre, hanem képességfejlesztésre is szükség lenne./ A logikai képességek formális szintje nagyon kevesektől eltekintve az ember jövőbeni potenciális lehetőségei között tartható számon. Ezért a logikai képesség fejlődésének vizsgálatahoz csak verbális szintre készítettünk teszteket.

Ha most a szabályozási szinteket tekintjük, a közvetlen szabályozás nem vonatkoztatható a műveleti képességekre, mert ezek tanult tulajdonságok. A legalacsonyabb vonatkoztatható szint a habituális szabályozás. Vagyis az a szint, amikor az adott művelet működik, de nincs tudomásunk róla, illetőleg nem tudjuk hogyan csináljuk. Mivel a mai iskolarendszerben csak az új matematika foglalkozik egyes műveleti képességek gyakorlásával, tudatosításával, ezért általában csak habituális szintű műveleti képességekre számíthatunk. A teszteket csak habituális szintre dolgoztuk ki. A mérések alapján tudjuk, hogy a nyolcadikos tanulók tulnyomó többségében habituális szinten is csak töredékesen alakulnak ki a műveleti képességek.

Az iskola és a pedagógia és ezáltal az emberi intellektus fejlődésének egyik leghatalmasabb kihasználatlan lehetősége a műveleti képességek operacionális szinten történő fo-

kozos és tudatos kifejtése. Feltevésünk szerint a mostani helyzettel szemben, amikor habituális szinten is csak töredékesen alakulnak ki, elérhetőnek látszik az operacionális szint a serdülőkor végéig a túlnyomó többség által. /Ez természetesen hosszutávú cél, hipotézis./ A teoretikus szint a távolabbi jövő potenciális lehetősége.

Irodalom

- BRUNER, J.S. /1974/: Uj utak az oktatás elméletéhez, Gondolat Kiadó, Budapest
- CSAPÓ Benő /1979/: A kombinatív képesség és értéklésének feltételei, Acta Univ. Szegediensis, Sectio Paed. ser. spec. Szeged
- ELKONYIN, D.B. - DAVIDOV, V.V. /1972/: Életkor és ismeretszerzés, Tankönyvkiadó, Budapest
- GALPERIN, P. /1966/: Az értelmi cselekvések kialakulására irányuló kutatások fejlődése, Magyar Filozófiai Szemle, 1966. 1.sz.
- GALPERIN, P. /1974/: A gyermek értelmi fejlődésének tanulmányozásához. In: A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában, Gondolat Kiadó, Budapest
- KELEMEN László /1970/: A gondolkodás nevelése az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest
- NAGY József /1979/: Köznevelés és rendszerszemlélet, Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém
- NAGY József /1981/: A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói, Acta Univ. Szegediensis, Sectio Paed., Szeged
- PIAGET, J. - INHELDER, B. /1951/: La genese de l'idée de hasard chez l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris
- PIAGET, J. - INHELDER, B. /1967/: A gyermek logikájától az ifju logikájáig, Akadémiai Kiadó, Budapest
- PIAGET, J. /1970/: Válogatott tanulmányok, Gondolat Kiadó, Budapest
- SREJDER, Ju.A. /1975/: Egyenlőség, hasonlóság, rendezés, Gondolat Kiadó, Budapest
- SZENDREI János - TÓTH Balázs /1974/: Matematikai logika /Jegyzet/ Tankönyvkiadó, Budapest

József Nagy

Das System der Operationsfähigkeiten

Der Verfasser gibt ein umfassendes Bild über die theoretischen Grundlagen des Forschungsthemas "Die Entwicklung der Operationsfähigkeiten", über den im Vorgang der empirischen Forschung erarbeiteten Begriffsapparat.

Es ist notwendig geworden, das System der Operationsfähigkeiten sowie die verschiedenen Ebenen der Entwicklung im Laufe der Messbarmachung der etwa 60 Operationen zu ermitteln. Diese lassen sich nach drei Ansatzpunkten gruppieren: Nach dem Gegenstand der Tätigkeit /nach der Abstraktionsebene/ ist die Regelung manipulativ, sensorisch, verbal und formal; nach der Struktur /Kompliziertheit/ der angelernten Eigenschaft elementarisch, einfach, zusammengesetzt und komplex; nach der Regelungsebene der Tätigkeit unmittelbar, habituell, operationell und theoretisch.

Mit Hilfe dieser Begriffe lassen sich die 60 Operationsfähigkeiten beschreiben, die vier grosse Gruppen bilden: die systematisierenden, die kombinativen, die logischen und die vergleichenden Fähigkeiten sowie die elementaren Operationsfähigkeiten, die die gemeinsame Grundlage dieser vier Systeme bilden. Es wird in der Vorlesung erörtert, wie sich diese Fähigkeiten ins System der sogenannten allgemeinen Fähigkeiten hineinpassen, in welchem Verhältnis sie zu den Fähigkeiten, zur Routine und zu den Gewohnheiten stehen.

Die Forschung befindet sich bereits im Abschlusstadium, die summierende Veröffentlichung der Ergebnisse ist im Band unter dem Titel "System und Entwicklung der Operationsfähigkeiten" zu erwarten.

A KOMBINATIV KÉPESSÉG BONYOLULT RENDSZERKÉNT
VALÓ LEÍRÁSÁNAK STRATÉGIÁJA

Csapó Benő

"Kezdetnek hangsúlyoznunk kell egy állítást, amelyet Önök bizonyára hallottak már, de újra és újra ismételnünk kell. Ez az, hogy a tudomány nem magyarázatokat próbál adni, nem is interpretációkat keres, a tudomány főként modelleket állít fel. Modellen az olyan matematikai konstrukciót értjük, amely - bizonyos szóbeli értelmezést hozzáadva - leírja a megfigyelt jelenségeket. Az ilyen matematikai konstrukciókat az és csakis az igazolja, ha várható, hogy működik, vagyis ha elég széles körben pontosan leírja a megfigyelt jelenségeket. Továbbá bizonyos esztétikai kritériumoknak is eleget kell tennie, vagyis ahhoz képest, amit leír, többé-kevésbé egyszerű kell, hogy legyen."

Neumann János

A bonyolult rendszerek vizsgálata, leírása során a következő dilemmával találjuk szemben magunkat: egyrészt szeretnénk a rendszerről minél realisabb, részletesebb, a bonyolultságot is visszaadó modellt készíteni, ugyanakkor a leírástól elvárjuk, hogy egyszerű, áttekinthető, szemléletes legyen. E két követelménynek lehetetlen egyidejűleg eleget tenni, ezért az elemzésnek és leírásnak olyan többlépcsős stratégiáját kell alkalmazni, melynek eredményeként a rendszer egészéről is, és finomabb részleteiről is képet kaphatunk. Ilyen stratégia lehet a holisztikus /totalisztikus/ megközelítés: először a rendszer egészéről egy durva felbontású, vázlatos modellt adunk, majd alaposabban megvizsgáljuk az egyes részeket, végül kis részletek "kinagyításával" tanulmányozzuk a finomszerkezetet. Az elemzés hierarchizálása, szintjeinek kijelölése során két tényezőre kell tekintettel lennünk: egyrészt a gyakorlati számítástechnikai kapacitásokra, arra, hogy mennyi információt le-

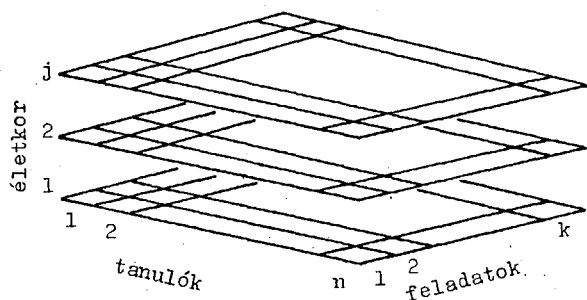
het egyszerre kezelni, milyen mennyiségű adatot áramoltathatunk be egyszerre; másrészt pedig az emberi gondolkodás kapacitásaira, arra, hogy mennyi összefüggést vagyunk képesek egyszerre elemezni, áttekinteni, milyen mennyiségűre kell az információkat tömöríteni. Bizonyos szempontoktól tehát az elemzés minden fázisában tudatosan el kell tekintenünk, hogy csak a néhány kiválasztott tényezőre koncentrálhassunk.

A következőkben a kombinatív képesség adatfeldolgozási, elemzési stratégiáját mutatjuk be. Magával a vizsgálattal, céljaival, tartalmi kérdéseivel itt nem foglalkozunk /erről ld.: Nagy, 1980; Csapó 1979, 1983a, 1983b/, a bemutatandó példákat csupán a gondolatmenet illusztrálására fogjuk használni.

A kiindulási adatok

A klasszikus tesztelmélet egy mátrix formában elrendezett adathalmazból indul ki, melynek sorvektorai a vizsgált személyek eredményeit, oszlopvektorai az egyes tesztitemek eredményeit jellemzik. Az elmélet feltételezi, hogy a mintát véletlenszerűen választottuk ki az /elvileg végtelen nagy/ populációból, és a tesztitemeket ugyancsak véletlenszerűen választottuk ki a mérendő tartalom elemeinek /elvileg végtelenül nagy/ halmazából. A mátrix elemei alternatív /0-1/, diszkrét vagy folytonos értékeket vehetnek fel /ld.: Lord-Novick, 1968/.

Vizsgálatunkban egy olyan adathalmazhoz jutottunk, amely különböző életkorú tanulók eredményeit tartalmazza, így az adatok formája /elvileg/ egy három dimenziós tömb /l. ábra/. Eltérés a klasszikus elmülethez képest az, hogy a tesztitemek nem véletlenszerűen kiválasztott elemek, hanem egy hipotetikus strukturát képeznek le, valamint az adat-tömb /illetve a megfelelő mátrixok/ elemei nem skaláris mennyiségek, hanem maguk a vektorok.



1. ábra

A több az életkor dimenzióban akkor lenne "átjárható", ha ugyanazoknak a tanulóknak a különböző életkorban mért teljesítményeit tartalmazná. Könnyű belátni, hogy egy ilyen adatrendszer felvétele meglehetősen körülményes lenne, ezért három különböző életkorú mintát használtunk / $n_1 = 150$, $n_2 = 600$, $n_3 = 150$ /. Tehát már az adatfelvételnél /a nagyobb pontosságról és bizonyos elemzési lehetőségről lemondva/ csökkentettük az adatok potenciális mennyiségét.

A vizsgálathoz közel 150 feladatot használtunk, és ha a feladatok megoldását átlagosan 10 komponensű vektorral jellemezzük, könnyen kiszámítható, hogy az még mindig több millió adatot jelent. Így a különböző elemzésekhez szükség van a teljesítményeket tömörebben kifejező mutatókra. Nézzük, hogyan juthatunk ilyenekhez!

A feladatokban bizonyos feltételeknek elegendő kombinatorikai konstrukciókat kell felsorolni. Például az A, B, C betűk kétféle ismétlés nélküli variációját: AB, AC, BA, BC, CA, CB. Ha az AB = 1, AC = 2, BA = 3, BC = 4, CA = 5, CB = 6 jelölést bevezetjük, az előző felsorolást az /1,2,3,4,5,6,0,0/ vektorral egyértelműen megadhatjuk. A különböző variációk számánál hosszabb vektort kell használnunk, hogy az ismétlődő, feleslegesen felírt variációkat, a rossz megoldásokat is számon tarthassuk. Az így kapott vektor a felsorolás sorrendjét,

a megoldás minőségét, tanuló "gondolatmenetét" jellemzi.

A minőség leírásának elvesztése árán tömörebb adatokhoz jutunk, ha megszámloljuk a különböző jó $/x/$ és az ismétlődő $/y/$ konstrukciókat, és csupán az $/x,y/$ számpárt tartjuk nyilván. Így az AB, BA, AC, AB felsorolást jellemző $/1,3,2,1,0,0,0,0/$ vektor helyett a $/3,1/$ számpárt kapjuk. Ez bonyolultabb feladatnál, például egy huszkomponensű vektorhoz képest jelentős tömörítés.

A megoldás jóságát kifejező egyetlen skaláris mennyiséghez jutunk, ha a következő formulát alkalmazzuk:

$$J = \frac{x \cdot T - y}{T^2}$$

ahol a T a teljes felsorolás konstrukcióinak a száma.

Ha kikötjük még, hogy $y > T$ esetében $J = 0$, akkor J értéke 0 és 1 között változhat, a jó konstrukciók számának függvényében monoton nő, a feleslegesen felírt konstrukciók számának függvényében pedig monoton csökken.

Sulyozott, a feladat nehézségét illetve összetettségét kifejező mutatót kapunk, ha J értékét T -vel szorozzuk:

$$S = J \cdot T.$$

Az S maximális értéke megegyezik a feladatban maximálisan készíthető különböző konstrukciók számával, így segítségével a szubtesztet, tesztek jellemzésére alkalmas összetett mutató készíthető /Az y -nal való korrekció miatt szigorúan véve nem additív, de gyakorlatilag jó közelítéssel additívnek tekinthető/.

Végül annak jellemzésére, hogy a feladat jó, vagy nem jó, definiálhatunk egy alternatív változót a következő módon: $A = 1$ ha $J = 1$, egyébként $A = 0$.

Tehát a feladat megoldásának jellemzésére, a különböző matematikai, statisztikai eljárásokhoz a következő mutatókat értelmeztük:

adat	példa
felsorolás:	AB, BA, AC, AB
vektor:	/1,3,2,1,0,0,0/
számpár /kételemű vektor/: /x,y/	/3, 1/
a megoldás "jósága": $J = \frac{x/T-y/}{T^2}$	J = 0,6
sulyozott mérték: S = J . T	S = 3,6
alternatív változó: A = [J]	A = 0

Az így definiált mutatók különböző matematikai-elemző eljárások bemenő adatai lehetnek. Néhány példán keresztül bemutatjuk ezek szerepét az elemzés teljes rendszerében.

A fejlődési folyamatok mennyiségi jellemzése

A fejlődést legáltalánosabban mint mennyiségi növekedést és mint minőségi átalakulást, illetve mint e két mozzanat kombinációját írhatjuk le.

Vizsgálatunk adatai mind a mennyiségi növekedés, mind pedig a minőségi átalakulások elemzését lehetővé teszik.

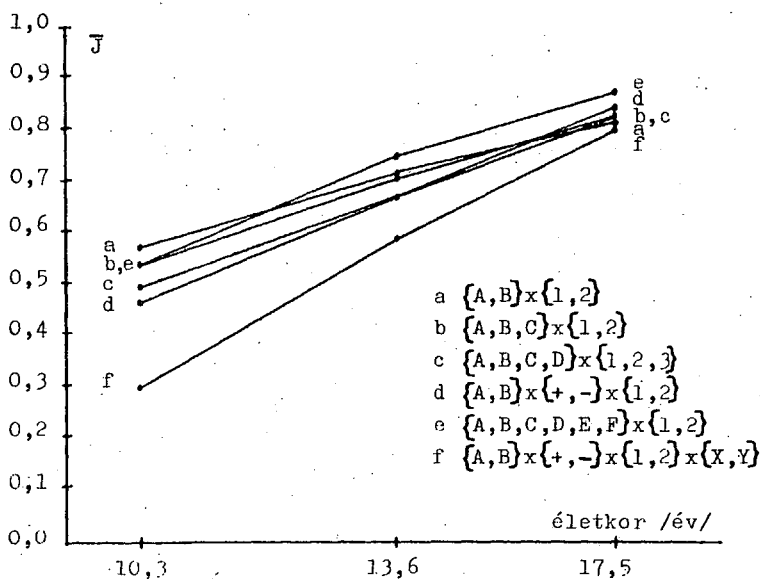
A mennyiségi növekedés a fejlődés átfogóbb, "durvább" leírására alkalmas. Mennyiségi változóként értelmezhetjük a feladatmegoldó teljesítmény növekedését. Egyelőre nem vizsgáljuk, hogy milyen megoldási stratégiával, milyen gondolatmenettel sorolják fel a tanulók a konstrukciókat, csupán regisztráljuk, hogy az idősebb tanulók átlagosan több jó konstrukciót illetve kevesebb felesleges konstrukciót sorolnak fel, és ezt a feladatmegoldó tevékenység fejlődéseként értelmezzük, aminek mennyiségi mutatója lehet például a J.

Mint az adatfelvétellel kapcsolatban már hangsúlyoztuk, az egy minta különböző életkorokban való felmérésével nyerhető adatrendszer lényegében három különböző életkorú minta egyidejű felmérésével "szimuláltuk". Ebből következik, hogy adataink nem alkalmasak az egyéni fejlődési folyamatok vizsgálatára és ezek átlagos tendenciáinak feltárására, hanem csupán a teljesítmények átlagainak változását hasonlíthatjuk össze. /Ez utóbbi viszont bizonyos feltételek fennállása esetén jól helyettesíti az átlagok növekedését, ami matematikai-

lag a növekedések átlagával egyezik meg./

Példaként egy szubteszt /Descartes-féle szorzatok képzése formális szinten/ feladatainak /illetve a feladatok által vizsgált műveleteknek/ fejlődését a 2. ábrán mutatjuk be. A vízszintes tengelyen a minták átlagos életkorát, a függőleges tengelyen a feladat megoldását jellemző J értékek átlagát tüntettük fel.

EGY SZUBTESZT MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE



2. ábra

A fejlődés mennyiségi mutatói - ha a növekedésnek határai vannak - többnyire logisztikus függvény szerint változnak. A bemutatott fejlődési szakaszok a logisztikus görbe felső ágára illeszthetők. Látható, hogy lényegében függetlenül az alsóbb életkorban elért szinttől a görbék a 80-90 % körüli "telítődési" szinthez simulnak.

A bemutatott műveletek fejlődése hosszú folyamat, már az alsó tagozat végére eléri az 50 % körüli fejlettségi szintet, és a fejlődés csak a középiskola vége körül zárul le. /A kombina-

tív képesség teljes feladatrendszerét 24 hasonló szubteszt tartalmazza./

A fejlődés minőségi oldalát a strukturák átalakulása, fejlődése jelenti, ezzel a kérdéssel a strukturák vizsgálatának bemutatása után foglalkozunk.

Strukturavizsgálatok

A struktúra vizsgálatánál különösen nagy szerepe van az elemzési módszerek jó hierarchizálódásának. Első lépésként a kombinatív képességnek mint egésznek a képességek rendszerében elfoglalt helyével kell foglalkoznunk. Mivel a kombinatív képesség mérését két másik képességgel együtt mértük, valamint a tanulók intelligencia- és kreativitás-teszteket is megoldottak, módunk van ezek összefüggéseinek felvázolására. Technikailag ehhez egy olyan mutató kell, amelyik a képesség fejlettségét egyetlen számértékkel jellemzi. Ilyen indexet a feladatok megoldásának jóságát jellemző súlyozott mértékből készíthetünk.

Még mindig a kombinatív képesség "külső" kapcsolatainak feltárását jelenti, de most már differenciáltabb képet adva, ha az egyes műveletcsoportokat tartalmazó tesztek, szubtesztek összevont mutatói és a többi képességet hasonló részletességgel leíró adatok között végzünk összefüggésvizsgálatot. Tekintettel arra, hogy így a 24 műveletnek közel 100 más mutatóval való összefüggését kapjuk, és már ez is csak nehezen áttekinthető, elemezhető mennyiségű kapcsolatot jelent, ennél részletesebb összefüggésvizsgálatot már csak a kombinatív képességen "belül" érdemes elvégezni.

Ezeket az összefüggésvizsgálatokat végezhetjük az S értékekből készített összevont mutatók alapján számított korrelációs együtthatók segítségével, használhatjuk a korrelációs együtthatókból kiinduló többváltozós regresszióanalízist vagy clusteranalízist.

A kombinatív képesség belső összefüggésvizsgálatánál már elmelehetünk a tesztfeladatok, illetve a műveletek szintjéig. Azonban, mivel a közel 150 feladat összefüggéseit több mint 10 ezer korrelációs együttható jellemzi, célszerű itt is több lépcsőben vizsgálni a strukturát: először csupán a tesztek,

szubtesztek közötti összefüggéseket feltárni, majd ezután a teszteken belül a feladatok kapcsolatait vizsgálni.

Itt a műveletek kapcsolatrendszerének feltárásából csak egy mozzanatot emelünk ki, az elméleti úton felállított hipotetikus strukturának és az empirikusan talált összefüggésrendszernek az összevetését. Példaként a formális szint "Variálás" tesztjének feladataival végzett cluster-analizist mutatjuk be /3. ábra/.

Az ábrán feltüntetettük azokat a felsorolásokat, amelyeket a tanulóknak el kellett végezniük /illetve amit feltüntetünk, az a hibátlan megoldás/, így közvetlenül leolvasható, hogy milyen feladatok alkotnak közös csoportot. Látható, hogy az azonos feladat típusokból álló szubtesztek feladatai az osztályozásban is egységes csoportot alkotnak, a szubteszten belüli csoportosulásban pedig a döntő szempont az, hogy hány elemből állnak a felsorolt konstrukciók. /A teljes vizsgálati rendszer 6 hasonló méretű tesztet tartalmaz./

Az említett eljárások lényegében a "tipikus", az "átlagos" struktúra feltérképezésére alkalmasak. Felvethetjük azonban azt a kérdést is, hogy a tanulók "egyéni" műveleti strukturáit miképpen ragadhatnánk meg. Erre is kínálkozik egy a "dúrvaszerkezet" bemutatására alkalmas módszer: végezzünk clusteranalizist az alapmátrix másik oldaláról, osztályozzuk most a tanulókat. Így azok a tanulók kerülnek egy csoportba, akik hasonló színvonalon oldották meg az egyes feladatokat, illetve ugyanazokat a feladatokat oldatták meg jól, vagy rosszul. Az így előálló osztályozás /a fő ágakba tartozó tanulók megoldásainak elemzése révén/ módot ad néhány különböző megoldás-struktúra áttekintésére.

A tanulók szerinti és a feladatok szerinti osztályozást egyesíti a Galois kapcsolatokkal való osztályozás /ld.: Andor-Joó, 1976/, ez az eljárás azonban elsősorban kisebb strukturák elemzésére alkalmas.

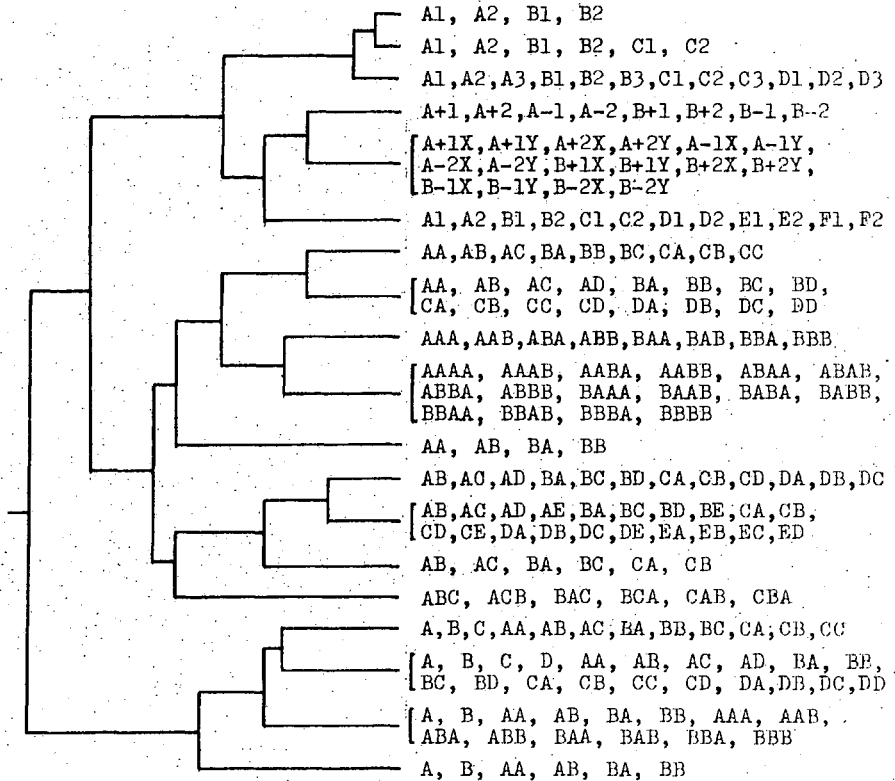
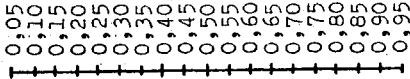
A finomszerkezet vizsgálata

Finomszerkezeten esetünkben az egyes kombinatív műveletek elemi műveletekből való felépülését, a műveletvégzés mögött levő "gondolatmenetet", gondolkodási stratégiát értjük. Amikor a tanulók felsorolják egy feladat feltételeinek megfelelő

A "VARIÁLÁS" TESZT FELADATAINAK CLUSTER-ANALIZISE

A kapcsolat szintje
/korreláció/

Feladat
/felsorolás/



3. ábra

konstrukciókat, a felsorolás sorrendje egyben tükrözi azt, hogy milyen algoritmus, "gondolatmenet" áll a műveletvégzés háttérében. Így a felsorolások lényegében a műveleti képességek objektivációi, lenyomatai, a felsorolásokat reprezentáló vektorokból kiindulva a műveletek finomszerkezetét elemezhetjük.

Legegyszerűbb megoldásnak itt is a tanulók gondolkodási stratégiák szerinti osztályozása adódik. Példaként először bemutatjuk a teljes osztályozást a legegyszerűbb feladatra, majd foglalkozunk azzal, hogy a bonyolultabb feladatoknál milyen következtetésekre ad módot az eljárás /4. ábra/.

A 4. ábrán a két elemből kéttagu ismétléses variációk képzésének feladatára kapott megoldásokat mutatjuk be. A manipulatív feladatban piros/P/ és kék/K/ pálcikákból kellett az összes különböző rendezett párt összeállítani. Az ábrán a felsorolási lehetőségeket egy fa alakú gráf segítségével rendszereztük. A négy különböző pálcikapárt elvileg 24 féle módon lehet felsorolni. Mivel az mindegy, hogy valaki a pirosat vagy a kéket tünteti ki kezdőszinként, a kékekkel kezdődő felsorolásokat átkódoltuk, így a lehetőségek száma felére csökkent. A 12 féle jó felsoroláson kívül a többi nem teljesen hibátlan. Az ábrán feltüntettük, hogy az egyes felsorolás-típusok hány tanulónál fordulnak elő. Látható, hogy a tipikus megoldás az azonos és a különböző színű pálcikákból álló párok egymás mellé gyűjtése. Mégpedig elől az egyformák /PP, KK, PK, KP: 163 és PP, KK, KP, PK: 76/ összesen 243 esetben, elől a különbözők /PK, KP, PP, KK: 131 és PK, KP, KK, PP: 37/ összesen 168 esetben fordulnak elő, vagyis az 553 értékelte megoldásból együttesen 411-nél érvényesül ez az elv. Az ismétlődő elemeket tartalmazó és nem tartalmazó konstrukciók külön-külön felsorolásának gondolatmenete nem általánosítható, például már a háromelemű konstrukcióknál is problémák adódnak. Az általánosítható PP, PK, KP, KK megoldás viszont mindössze 16 esetben fordul elő.

A bonyolultabb feladatok megoldásainak elemzésével nem csupán a művelet fejlődésének lehetséges utjait, zsákutcáit és perspektíváit térképezhetjük fel, hanem a megoldásmenetek elemzésével a műveletrendszer "makrostrukturájának" fejlődé-

EGY TESZTFELADAT MEGOLDÁSAINAK OSZTÁLYOZÁSA

Gráf	Felsorolás	Gyakoriság
	PP	1
	PP, PP	1
	PP, PK	1
	PP, PK, KP, PP	2
	PP, PK, KP, KK	16
	PP, PK, KK	4
	PP, PK, KK, PP	1
	PP, PK, KK, KP	35
	PP, PK, KK, KP, PK	1
	PP, PK, KK, KP, KK	1
	PP, KP	1
	PP, KP, PK	1
	PP, KP, PK, KP	1
	PP, KP, PK, KK	3
	PP, KP, KK, PK	6
	PP, KK, PK	7
	PP, KK, PK, PP	1
	PP, KK, PK, KP	163
	PP, KK, PK, KP, PK	1
	PP, KK, PK, KK	1
	PP, KK, KP	10
	PP, KK, KP, PK	76
	PP, KK, KP, PK, KP, PK	1
	PP, KK, KP, KP	1
	PK	1
	PK, PP, KP, KK	16
	PK, PP, KK	3
	PK, PP, KK, KP	12
	PK, KP	6
	PK, KP, PP	2
	PK, KP, PP, KK	131
	PK, KP, PP, KK, KP, PK	1
	PK, KP, KK, PP	37
	PK, KK, PP	2
	PK, KK, PP, KP	5
	PK, KK, KP, PP	2

4. ábra

sére is következtethetünk. Például négy elemből /A, B, C, D/ kéttagu ismétlés nélküli variációkat képezve a 12 különböző variációt már közel 500 millió féle sorrendben lehetne felsorolni, itt tehát néhány tipikus sorrend még határozottabban jelzi a műveleti sémák kialakulását. Az alfabetikusan rendezett AB, AC, AD, BA, BC, BD, CA, CB, CD, DA, DB, DC felsorolás a variációk képzésének kifejezett műveletét jelzi, míg az AB, BA, AC, CA, AD, DA, BC, CB, BD, DB, CD, DC /vagy az AB, AC, AD, BC, BD, CD, BA, CA, DA, CB, DB, DC/ felsorolás a kombinációk képzése műveletének és a felcserélésnek az egymásutáni működését jelzi. Ez utóbbi felsorolás tehát arra utal, hogy a kombinációk képzése korábban kialakul, mint a variációk képzése.

A fejlődés kvalitatív szintjei

A fejlődés szintjeinek az elemzése elválaszthatatlan a strukturák vizsgálatától, hiszen a fejlődés lényege éppen a strukturák átalakulása.

Mint már korábban említettük, adataink nem teszik lehetővé, hogy egy tanuló különböző fejlettségi szintjeit nyomunkövezzük. Lehetőségünk van azonban arra, hogy különböző életkori mintákban megnézzük a különböző fejlettségi szinteket tükröző megoldások arányát. Itt rövidség kedvéért csak azt mutatjuk be, hogyan értelmezhetjük a fejlettség különböző szintjeit. Lényegében csak az előző pontban tárgyalt elemzési eljárás eredményeinek interpretálását adjuk. Az egyszerűség kedvéért használjuk Piaget terminológiáját. /Piaget, 1951; Inhelder-Piaget, 1967/.

Tekintsük a négy elemből /A,B,C,D/ kéttagu variációk képzésének feladatát, illetve a feladat három különböző megoldását:

felsorolás	a felsorolást leíró vektor	a megoldás jóságának kvantitatív értéke
BC,CB,AD,DA,AB,CD	/5,8,3,10,1,9,0,0,0,0,0,0,0/	$J = 0$,
AB,BC,CD,DC,AC,CA,AD,DA,BD,DB,BA,CB	/1,5,9,12,2,7,3,10,6,11,4,8,0,0/	$J = 1$

AB, AC, AD, BA, BC, BD, CA, CB, CD, DA, DB, DC

/1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,0,0/ J = 1

Az első megoldás a művelet előtti stádiumra jellemző: a próbálgatás, egyedi, vagy legfeljebb párokká kapcsolódó konstrukciók megalkotása. A tanuló véletlenszerűen talált egy összeállítást, felcseréléssel megkereste a "párját". A második és harmadik konstrukció az előzőekhez nem kapcsolódva egy párt alkot, végül a harmadik pár egészen más elven kapcsolódik össze. Próbálgatással, az elvek változtatásával ezen a szinten még nem lehet eljutni a teljes megoldásig.

A második felsorolás már pároknál hosszabb láncokat is tartalmaz. Így is előfordul még a felsorolási elvek változtatása, azonban ez a tanuló már képes arra, hogy a konkrét szituációban a különböző elvek alapján előállított konstrukciókat áttekintse, a felsorolást kiegészítse, teljessé tegye. Ez a szint a konkrét műveletek stádiuma.

Végül a harmadik felsorolásban már csak egy alapelv következetes végigvitele szerepel, ez a szint a formális műveletek stádiuma. /Más szisztematikus felsorolások is lehetnek, a lényeg az, hogy egyetlen alapelv érvényesüljön./

Látható, hogy a második és a harmadik felsorolást jellemző kvantitativ mutató egyaránt 1, tehát a finomabb különbségtételre nem alkalmas. Ugyanakkor tömörsége nagy előny, így egyszerre sok feladat adatait tudjuk együtt kezelni.

A 14 elemű vektor minden lényeges információt tartalmaz, ugyanakkor kezelése nehézkes, a teljes adáthalmaz ilyen részletességű elemzése igen nagy számítástechnikai kapacitást igényelne. De nem mondhatunk le egyikről sem: egy olyan bonyolult rendszerről, mint amilyen az ember valamely komplex képessége csak akkor alkothatunk hiteles képet, ha a különböző felbontóképességek eszközök széles skáláját alkalmazzuk.

Irodalom

- ANDOR Csaba-SÓÓ András /1976/: A clusteranalízis és a relációelmélet alkalmazása a társadalomtudományokban
Tömegkommunikációs Kutatóközpont "Módszertan" VII. évf. 19.sz.
- CSAPÓ Benő /1979/: A kombinatív képesség és értékelésének feltételei
Acta Univ. Szeg. de A.J. nom Ser.Spec. Paed. Szeged
- CSAPÓ Benő /1983a/: A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulónál
Magyar Pedagógia 2.sz.
- CSAPÓ Benő /1983b/: A struktúra és a tartalom szerepének vizsgálata izomorf kombinatorikai feladatokban
Kézirat, Szeged
- INHELDER, B.-PIAGET, J. /1967/: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig
Akadémiai Kiadó, Budapest
- LORD, F.M.-NOVICK, M.R. /1968/: Statistical theories of mental test scores
Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, London, etc.
- NAGY József /1980/: A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói
Acta Univ. Szeged, de A.J. nom. Sectio Paed. 22.sz.
- PIAGET, J.-INHELDER, B. /1951/: La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant
PUF, Paris

Benő Csapó

Die Strategie der Beschreibung der kombinatorischen Fähigkeit als eines komplizierten Systems

Die Komplexität der pädagogischen Erscheinungen macht die Aufnahme und die Verarbeitung einer grossen Menge von Informationen notwendig, trotzdem will man zu einem einfachen Modell als Endergebnis kommen. In der Studie wird eine mögliche Lösung dieses Problems, die hierarchische Organisation der Datenverarbeitung und der Analyse am Beispiel der Untersuchung der kombinatorischen Fähigkeit dargestellt. Der erste Schritt zum Komprimieren der Informationen ist die entsprechende Strukturierung der Angaben. Die Analyse wird wesentlich vereinfacht, wenn auf den verschiedenen Ebenen der Untersuchung der Zusammenhänge Angaben verwendet werden, die die Lösung der Aufgaben mit unterschiedlicher Ausführlichkeit charakterisieren /bei den die einfache Beurteilung 'richtig - unrichtig' spiegelnden alternativen Veränderlichen angefangen über die für die Grösse der Leistung charakteristischen kontinuierlichen Veränderlichen bis zu den für die Repräsentierung der Qualität geeigneten Vektoren/. In der Studie werden vier wichtige Momente aus dem ganzen Untersuchungssystem hervorgehoben. Zuerst wird die Erschliessung der Entwicklungsprozesse behandelt, dann werden die mathematischen Methoden dargestellt, die zur Untersuchung der Makrostruktur der kombinatorischen Fähigkeit, des Systems der Zusammenhänge der in der Fähigkeit wirksamen Operation geeignet sind. Dann werden die Möglichkeiten zur Analyse der Mikrostruktur der Fähigkeit, der hinter den Operationen verborgenen Gedankengängen und Denkstrategien erörtert. Schliesslich werden die Fragen der Qualitätsstufen der Entwicklung, der Umgestaltung der Strukturen analysiert.

TÖBBVÁLTOZÓS MATEMATIKAI STATISZTIKAI MÓDSZEREK A
PEDAGÓGIAI KUTATÁSOKBAN

Hunya Péterné



A pedagógiai kutatások jelentős részében kitüntetett szerepet játszanak a többváltozós matematikai statisztikai módszerek. Ennek egyik oka az, hogy ritkán lehet egyetlen tulajdonságot, tényezőt önmagában vizsgálni, mivel a pedagógiai jelenségek lényegükből adódóan összetettek. Ezen kívül számos olyan hatás is befolyásolja egy-egy tényező alakulását, amelyet nem tudunk /vagy nem is akarunk/ figyelembe venni - ezek a "véletlen" hatások. Ugyanakkor a pedagógiai jelenségek törvényszerűségei többségükben nagy tömegben, tendencia jelleggel jutnak kifejezésre: csak tömeges megfigyeléssel tárhatók fel. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy számos jellemző /képeség, tudásszint, motiváltság stb./ közvetlenül nem mérhető. Ahhoz, hogy empirikus vizsgálatunkhoz megfigyeléseket, "méréseket" végezhessünk, valamilyen mérőeszközt /tesztet/ kell szerkesztenünk. Akár a teszt elemzését /teszt komponenseinek összefüggéseit, strukturáját stb./ tekintjük, akár a mérőeszközzel kapott jellemzők /tesztértékek/ és a kísérlet körülményeit meghatározó tényezők kapcsolatát /azaz a kiválasztott - mért - pedagógiai jelenséget/ vizsgáljuk: többváltozós, véletlen tömegjelenségekkel állunk szemben.

A megfigyelés eredményeinek értékelésekor bizonyos esetekben egy-egy kiragadott tényezőt is vizsgálhatunk. Más esetekben több jellemzőt tekintünk egyenként, vagy azok páronkénti kapcsolatát vizsgáljuk. De akárhány egyváltozós statisztikát vagy kétváltozós összefüggést veszünk is külön-külön figyelembe, nem kapunk még csak közelítően sem teljes, hű képet a sokszínű jelenségről, csak annak egyes részleteiről. Éppen abban segítenek a többváltozós statisztikai vizsgálatok, többváltozós /matematikai/ módszerek, hogy egy nagyobb egységet egészében fogjunk át. Alkalmazásukkal a lényeges jellemzőket együttesen vizsgálhatjuk, a kiválasztott egységet egészében

jellemezhetjük. Ezen módszerek közül kiemelhetünk két aligvető összefüggés-vizsgálati típust:

1. a STRUKTURA-VIZSGÁLAT-ot /az ún. szerkezeti vagy faktorális elemzést, komponens feltárást, automatikus osztályozást stb./ és

2. a PREDIKCIÓS VIZSGÁLAT-ot.

E cikkben természetesen nem vállalkozhatunk teljeskörű ismeretetésre, csak áttekintést adunk arról, hogy milyen jellegű kérdésekre kaphatunk választ e két eljárástípus segítségével, majd egy statisztikai elemzést igénylő vizsgálat eredményeit mutatjuk be.

A struktura-vizsgálat módszereivel az alábbi kérdésekre válaszolhatunk:

- Mik azok a megfigyelt jellemzők, változók, objektumok, amelyek valamilyen szempont /hasonlóság, egymástól mért távolság/ szerint tömböt, blokkot alkotnak?
- Az egyes csoportokon belül milyen mértékű a kapcsolódás /csoporton belüli homogenitás/?
- Az egyes csoportok között milyen mértékű a szétválás /csoportok közötti heterogenitás/?

A predikciós vizsgálat módszereivel adhatunk választ arra, hogy:

- A tényezők egy csoportjának /prediktorok/ van-e hatása egy kitüntetett, csoporton kívüli jellemzőre /függő változó/? Lényeges megjegyeznünk, hogy a prediktorok és a függő változó kapcsolata nem feltétlenül ok-okozati viszonyra utal. Ezt a statisztika önmagában nem képes tisztázni.
- Mekkora /milyen mértékű/ a prediktorok hatása?
- Hogyan számítható ki a prediktorok értékének ismeretében a függő változó becsült értéke /itt értéken nem feltétlenül számértéket értünk/?

Vannak olyan esetek is - mint amit a továbbiakban részletesen tárgyalunk - amelyekben csupán egy prediktor hatására vagyunk kíváncsiak /pontosabban egy prediktornak a függő változóra gyakorolt hatására/, de nem tudjuk úgy alakítani a kísérletet, hogy a hatás csak önmagában jelentkezzen. A kísérlet körülményeiből adódóan más hatások is érvényesülnek, ezért kénytele-

nek vagyunk ezeket ugyancsak figyelembe venni. Ilyenkor a predikciós vizsgálatban úgy tesszük fel a kérdést, hogy az érdeklődésünkre elsősorban számottartó prediktor, a többi prediktor és az interakciók hatását leszámítva /kiszűrve/, milyen szerepet játszik a függő változó alakulásában. A predikciós vizsgálati módszer e speciális esete alkalmas egy prediktor hatásának elkülönítésére a vele együtt /esetleg szükségszerűen/ jelenlevő prediktorok csoportjától, azaz a zavaró prediktorok hatásának kiszűrésére.

Mindkét vizsgálati alaptípushoz - mind a szerkezeti elemzéshez, mind a predikciós vizsgálatához - az előfeltevésektől, a konkrét vizsgálatban figyelembe vett jellemzőktől függően többféle modellt kínál a matematikai statisztika. A szakmai /pedagógiai/ szempontok mellett az adekvát modell kiválasztásánál alapvető szerepet játszik skálaelméleti és más matematikai jellemzők feltárása, figyelembevétele /normalitás, additivitás stb./.

A kutatási feladat megoldása egyrészt különböző matematikai statisztikai módszerek /modellek/ sorozatának alkalmazását, másrészt az ezeket követő, ezekre épülő fogalmi-tartalmi elemzéseket jelenti. Az egyes statisztikai mutatók mindig "hagyják magukat kiszámolni", de hogy egy-egy konkrét esetben ténylegesen van-e értelmük, hogy mit jelentenek; azt a matematikai szempontokon túl a pedagógus szakember hivatott eldönteni.

Gyakori eset, hogy egy-egy vizsgálat során egyaránt élünk kell az egyváltozós, a kétváltozós és a többváltozós /szerkezeti és predikciós/ elemzések alkalmazásával is, ui. mindegyikük a kutatás más-más kérdéscsoportját válaszolja meg. A továbbiakban a predikciós elemzésre, nevezetesen a varianciaanalízis és a segítségével felépíthető predikciós modell alkalmazására, eredményeire adunk példát.

A kutatási feladat, melyen a példákat bemutatjuk, a következő. Ismeretes, hogy egy-egy témakör elsajátításában és általában a tanulási /tanítási/ folyamatban nagy szerepe van az adott témakörhöz tartozó fogalmaknak, a fogalmi kapcsolatoknak és a fogalmi strukturák kialakulásának, bővülésének. Lényeges, hogy kialakuló fogalmaink hogyan kapcsolódnak más, már ismert fogalmakhoz, hogyan épülnek be a már meglévő fogalmi strukturába. A kialakulás folyamatát segíti az, ha az új

fogalmak több "szálon" kapcsolódnak egymáshoz és a már korábban megtanultakhoz. Az új fogalmak tanításánál az első és egyben leggyakoribb prezentálási mód a verbális, szöveges forma, melyet esetenként kiegészíthetünk a fogalmi struktúrát illusztráló szemléltetéssel.

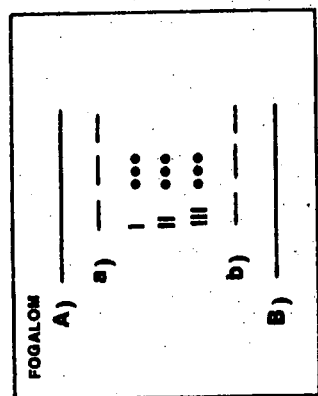
Kiválasztottunk néhány általánosan ismert, tankönyvekben is szereplő szemléltetési módot /ez az első figyelembe vett tényező, prediktor/, és azt a kérdést tettük fel, hogy ezek hogyan befolyásolják a fogalmi struktúra elsajátítását. Az alapkérdés tehát a szemléltetési módok egymáshoz való viszonya volt, nem pedig az, hogy mennyivel javul a teljesítmény a tananyag feldolgozása során /ez utóbbi kérdés megválaszolása elő- és utómérést tett volna szükségessé/.

A tanulók által feldolgozandó tananyag szöveges ismertetést és egy meghatározott módu szemléltetést tartalmazott. Kontrollként a szöveget önmagában is alkalmaztuk. A szemléltetési módok a következők voltak: lista, táblázat, fa- és Venn-diagramm /1. ábra/. Ennek megfelelően a kontrollal együtt öt különböző szemléltetési módu tananyaggal végeztük a kísérletet.

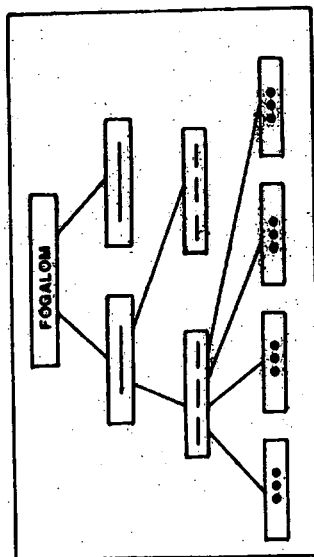
Ezek rendre a következők:

1. Szöveges ismertetés /önálló szöveg/.
2. Szöveges ismertetés + lista.
3. Szöveges ismertetés + táblázat.
4. Szöveges ismertetés + fa-diagramm.
5. Szöveges ismertetés + Venn-diagramm.

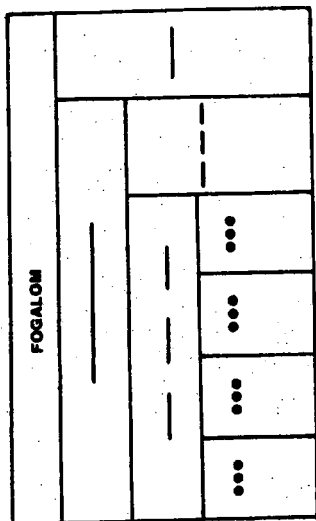
Egy fogalmi struktúra valamely realizációja, konkrét megjelenése mindig meghatározott témakörhöz kapcsolódik - nem önmagában az üres struktúrát tanítjuk, hanem meghatározott fogalmak struktúráját. Így a tanulók számára készített anyagok valamilyen jól körülhatárolt témakör /ez a második figyelembe veendő prediktor/ alapvető fogalmait és azok kapcsolatát tartalmazták. Azt az igen egyszerű esetet vizsgáltuk, amelynél a fogalmi struktúra azonos, hierarchikus szerkezetűek /legalább három, legfeljebb hat szinttel/. Minden nemfogalomhoz a fajfogalmak egy osztályozást reprezentáltak, azaz a fajfogalmak együttesen kimerítették a nemfogalmat, és a fajfogalmak között nem volt átfedés /diszjunkt és kimerítő fajfogalmak/.



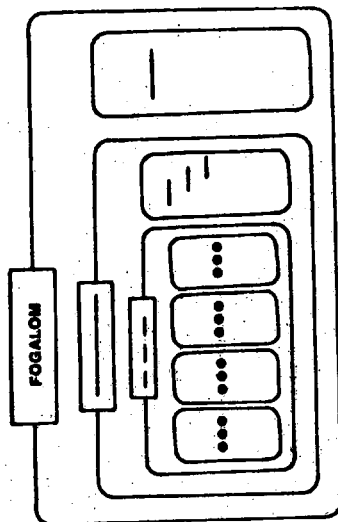
LISTA



FA - DIAGRAM



TÁBLÁZAT



VENN - DIAGRAM

Megjegyzendő, hogy a lista, a fa-diagramm és a táblázat nem is túl célszerű ábrázolási mód átfedő fajfogalmak esetén; a Venn-diagramm-nál viszont a kimerítési tulajdonság okoz bonyodalmat.

Tekintettel arra, hogy a szemléltetési módok hatása áll érdeklődésünk középpontjában, de ezt mindig csak konkrét témakörrel együtt - esetleg azzal kölcsönhatásban - tudjuk vizsgálni, a témakör okozta zavaróhatást úgy szűrhetjük ki, hogy nem egy, hanem több témakörhöz kapcsolódva végzünk vizsgálatokat. Így olyan eredményekhez juthatunk, amelyek lehetővé teszik a szemléltetési mód és a témakör hatásának szétválasztását, mégpedig úgy, hogy minden szemléltetési módot több témakörrel kombináltan szerepeltetünk.

Bizonyos - a későbbiekben nyilvánvalóvá váló - megfontolások miatt célszerű volt a szemléltetési módok számának megfelelően öt témakör kiválasztása. Ezek rendre a következők:

1. A mondatok osztályozása /szerkezetük alapján/.
2. Valós számok fogalma.
3. Az ember helye az élőlények rendszerében
4. A művészetek osztályozása.
5. Kémiai anyagok.

Miután öt témát tanítottunk, az öt témakör mindegyikéhez külön-külön kellett mérőeszközt szerkeztetnünk az elsajátítás fokának meghatározásához. Az öt téma az öt szemléltetéssel kombinálva 25 változatot adott. Ez olyan nagy szám, ami már komoly gondot jelent a kísérlet elvégzésénél.

- Egy teljességre törekvő kísérletnél ui. minden kísérleti személynek /tanulónak/ 25 tananyaggal kellett volna megismerkednie és ugyanennyi /25/ mérésben résztvennie. Ez azon túl, hogy időt, terhelést tekintve elvégezhetetlen, még azzal a hátránnyal is jár, hogy a megfigyelések függetlensége nem biztosítható /minden témakör ötször szerepel és minden szemléltetési mód is öt alkalommal fordul elő ugyanazon tanulónál/.

- Másik szélső esetként az kínálkozna, hogy minden témakör-szemléltetési mód párosítást /25 kombináció/ más-más tanuló bevonásával vizsgáljunk. Ekkor azonban egy újabb torzító hatás - a kísérleti személy torzító ha-

tása - lépne be a vizsgálatot befolyásoló tényezők közé. Ezt a hatást csökkenthetjük azzal, hogy a vizsgálat egységül nem egy tanulót, hanem a tanulók egy csoportját - a természetes iskolai egységet - az osztályt vesszük. Ekkor azonban az elemzés tárgya már nem a tanulói teljesítmény, hanem az osztály átlagos teljesítménye. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a gyakorlatban az osztályok ugyancsak nem megegyezők, különböznek egymástól a tanulókat jellemző mutatók eloszlását tekintve. A szemléltetés hatása tehát nem elemezhető az osztály hatásától függetlenül, így ez harmadik vizsgálandó tényezőként lép be. Ez a harmadik prediktor, amelyet az elemzésnél figyelembe kell vennünk.

Ebben az esetben tehát három tényező hatásával kell szemelnünk és ezek közül alapján véve csak egy - a szemléltetési mód - érdekelt bennünket. Egy prediktort kívántunk vizsgálni, de szükségszerűen háromhoz jutottunk. Többek között ezen probléma feloldására dolgozták ki a matematikai statisztikában - ésszerű kompromisszum - a "latin négyzet" néven ismert elrendezést, amely a varianciaanalízissel együtt /a tényezők közötti kölcsönhatások elhanyagolhatóságának feltételezése mellett/ lehetővé teszi a szükségszerűen jelenlévő - a vizsgálatban figyelembe vett, de a vizsgálat tárgyát nem képező - zavaró hatások kiszűrését. Esetünkben a latin négyzet elrendezést a következőképpen szemléltethetjük /öt osztály, öt tanuló/- szemléltetési mód párosítás minden osztályban/:

	O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅
T ₁	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅
T ₂	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁
T ₃	S ₃	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂
T ₄	S ₄	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃
T ₅	S ₅	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄

E sémában az O_1, O_2, \dots, O_5 az öt osztályt, a T_1, T_2, \dots, T_5 az öt témakört és az S_1, S_2, \dots, S_5 az öt szemléltetési módot jelöli. Ugyanahhoz a feladathoz több statisztikailag egyenértékű latin négyzetes elrendezés konstruálható, így amit bemutatunk, az csak egy a lehetséges megoldások közül. Megjegyezzük, hogy több elrendezés vizsgálatával megbízhatóbb eredményre juthatunk. Sémánkból leolvasható, hogy az egyes osztályokban a különböző témaköröket milyen szemléltetési móddal dolgoztuk fel, például a 2. osztályban a 4. témakörhöz az 5. szemléltetési mód tartozott. Jól látható, hogy mindegyik szemléltetési módot minden témakörre és minden osztályban alkalmaztunk. Ez biztosítja azt /ha statisztikailag igazolható a kölcsönhatások elhanyagolható volta/, hogy a szemléltetési mód hatása az osztály és a témakör hatásától mentesen legyen értékelhető. Ez a kísérleti elrendezés tehát alkalmas a felvetett kérdés vizsgálatára, de az interakcióra vonatkozó feltevés helyességét a kísérlet elvégzése után még tapasztalatiilag igazolni kell. Ennek hiányában ui. a szemléltetési módra vonatkozó következtetéseink hibások lehetnek, hiszen kiindulásunk hibás.

Az elsajátítás fokát úgy határoztuk meg, hogy megállapítottuk, mely elemeket ismeri a tanuló a fogalmi struktúra kapcsolataiból. Ennek megfelelően mérőeszközeink olyan tesztek voltak, melyek az adott témakör fogalmi kapcsolataira vonatkozó kérdéseket tartalmaztak. A következő kapcsolattípusokat kértük számon:

- legközelebbi nemfogalom
- nem a legközelebbi nemfogalom
- fajfogalmak felsorolása
- stb.

Ugyanakkor többféle feladattípust is alkalmaztunk, nevezetesen:

- a féleletválasztásos egy válfaját,
- a fogalmi kapcsolatokra vonatkozó állítások igazságának eldöntését,
- hiányos mondatok kiegészítését úgy, hogy igaz állításokat kapjunk,
- felsorolással kombinált eldöntendő kérdéseket.

A teszt értékének és egyuttal a fogalmi struktúra elsajátítási fokának mértékeként a helyesen megválaszolt kérdések számát tekintettük.

Mint minden tesztel kapcsolatban, itt is felmerül a reliabilitás és validitás kérdése. A reliabilitásra /alsó becslés! / tesztenként /témakörönként/ 0,8 körüli értékek adódtak /tesztfelezéses módszerrel a Spearman-Brown formulával számolva/. A külső validitást logikai validitás-ellenőrzéssel helyettesíthetjük: a kérdések közvetlenül a mérendő fogalmi kapcsolatra irányultak /a teszt elemei direkt módon a fogalmak kapcsolatára kérdeznek rá/, így ez további vizsgálatot nem igényel. Az ítémekekre vonatkozó validitás-ellenőrzés /az elemek és a tesztérték közti korreláció témakörönként/ azt mutatja, hogy előfordul néhány a későbbiekben esetleg módosítandó, variabilitást nem mutató kérdés.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy mérőeszközünk - ha nem is a legmagasabb, de méretének megfelelő szinten - eleget tesz a megbízhatósági és validitási követelményeknek.

Ezek után bemutatjuk, hogy latin négyzetes elrendezésű kísérletünk az előzőekben ismertetett mérőeszköz felhasználásával milyen eredményeket szolgáltatott, hogyan alakultak a tananyagok feldolgozását követően megfigyelhető teljesítmények a 14 éves korosztály tanulóiánál. A kísérletbe bevont tanulók 666 mérőlapot töltöttek ki. A tanulók száma feldolgozott témakörönként, osztályonként, szemléltetési módonként a latin négyzetes elrendezés szerinti bontásban a következőképp alakult:

	O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅
T ₁	S ₁ :21	S ₂ :24	S ₃ :34	S ₄ :26	S ₅ :26
T ₂	S ₂ :21	S ₃ :24	S ₄ :35	S ₅ :26	S ₁ :28
T ₃	S ₃ :20	S ₄ :25	S ₅ :34	S ₁ :29	S ₂ :29
T ₄	S ₄ :21	S ₅ :24	S ₁ :34	S ₂ :18	S ₃ :30
T ₅	S ₅ :20	S ₁ :25	S ₂ :34	S ₃ :28	S ₄ :30

Az átlagos teljesítmény /5 osztályra, 5 témakörre, 5 szemléltetésre/: 34,43

Minimális teljesítmény: 13

Maximális teljesítmény: 39

A teljesítmény szórása: 3,79

Az átlag standard hibája: 0,75

Ezek után varianciaanalízissel azt vizsgáltuk, hogy a három figyelembe vett hatás /a három prediktor: szemléltetési mód, témakör, osztály/ külön-külön és együttesen eltéríti-e az osztályátlagot a 34,43 értéktől, és ha igen, milyen irányban és mértékben.

Tekintsük át e célból először megfigyeléseink eredményeit /az átlagok alakulását - osztályonként, témakörönként, szemléltetési módonként/ a latin négyzetes elrendezésben:

	O_1	O_2	O_3	O_4	O_5
T_1	$S_1:35,9$	$S_2:35,8$	$S_3:35,1$	$S_4:36,0$	$S_5:36,4$
T_2	$S_2:33,4$	$S_3:36,4$	$S_4:36,0$	$S_5:35,8$	$S_1:34,2$
T_3	$S_3:32,0$	$S_4:34,7$	$S_5:34,6$	$S_1:35,1$	$S_2:34,4$
T_4	$S_4:33,9$	$S_5:36,6$	$S_1:33,2$	$S_2:27,4$	$S_3:34,6$
T_5	$S_5:31,6$	$S_1:35,8$	$S_2:33,3$	$S_3:32,6$	$S_4:33,9$

A táblázat adatai közvetlenül nem értékelhetők, mivel minden cellában a prediktorok más-más érték-kombinációjának hatása jut kifejezésre. A varianciaanalízis az átlagoktól való eltérések négyzetösszegei és azok szabadságfoka segítségével ad választ az előbb feltett kérdésre, nevezetesen arra, hogy okoznak-e a figyelembe vett hatások önmagukban, vagy a többiekkel kölcsönhatásban lényeges eltérést a minta átlagától. A számítások elvégzéséhez először a teljes négyzetösszeget kell felbontanunk komponenseire és megállapítani az egyes komponensek szabadsági fokát. Majd ezekre építve végezhetjük el a statisztikai próbát /F-próba/, amivel eldönthetjük, hogy a hatás hiányára vonatkozó hipotézist el kell-e vetnünk. Más szavakkal:

kiindulásként feltételezzük, hogy a szemléltetési mód nincs hatással a teljesítményekre, majd F-próbával ellenőrizzük hipotézisünket. Amennyiben a próba eredménye az, hogy hipotézisünket el kell vetnünk, akkor ahhoz a következtetéshez jutunk, hogy a különböző szemléltetési módokhoz tartozó átlagértékek között van legalább egy olyan, amely szignifikánsan eltér a többitől és ezzel a teljes minta átlagától. Ez egyuttal azt is jelenti, hogy a vizsgált tényező /esetünkben: a szemléltetési mód/ hatása nem elhanyagolható, a különbségek szignifikánsak, nem véletlenszerűek.

Tekintsük ezek után a varianciaanalízis és a hozzátartozó F-próba elvégzéséhez kapott értékek táblázatát:

	Eltérések négyzet- összege	Szabad- sági fog	Hányados
Teljes	9566	665	14,4
Szemléltetés	286	4	71,5
Téma	627	4	156,8
Osztály	351	4	87,6
Szemléltetés-osztály	1371	16	85,7
Szemléltetés-téma	1105	16	69,1
Osztály-téma	1023	16	63,9
Hiba	4803	605	7,9

Megjegyezzük, hogy a hiba a három hatás interakcióját is tartalmazza, ez utóbbit nem számítottuk ki külön. E táblázatból leolvasható az, hogy mind a figyelembe vett tényezők, mind azok páronkénti interakciója önmagában is szignifikáns hatást mutat, de az interakciók hatása nem olyan nagy, hogy elfedhesse az önálló hatásokat.

Az érdeklődésünkre elsősorban számottartó szemléltetés hatásának értékeléséhez tartozó /latin négyzetre épülő/ variancia-felbontás táblázata az interakciós hatások hiányának feltételezésével /kölsönhatások beolvasztva a hibatagba/ a következőképp alakul:

	Négyzet összeg	Szabad- sági fok	Hánya- dos	F
Teljes	9566	665	14,4	
Szemléltetés	286	4	71,5	5,6
Téma	627	4	156,8	12,3
Osztály	351	4	87,6	6,9
Hiba	8302	653	12,7	

$$F[4;653] = 3,34 \quad /99\% \text{-os szinten/}$$

Ennek alapján az állapítható meg, hogy a szemléltetés hatása minden gyakorlatban használatos szinten szignifikánsnak tekinthető, annak ellenére, hogy a kölcsönhatások sem elhanyagolhatóak. A hibatagba való beolvasztásuk sem zavarja ugyanis jelentősen a szemléltetési mód önálló hatásának érvényrejutását - nem növelik meg annyival a hibát, hogy ez változtatna a szignifikancia meglétéén.

Ha a latin négyzetes elrendezésből összevonással kapott /prediktorként, hatásként csak a szemléltetési módot figyelembe vevő/ táblára végzünk egytényezős varianciaanalízist, még mindig minden szinten szignifikáns hatást állapíthatunk meg.

$$/F[4;661] = 4,89/$$

Ebből következik, hogy a téma és az osztály összegzéssel ki nem szűrhető hatásának beolvasztása a hibatagba nem fedi el a szemléltetés hatását. Ha ugyanis nincs kölcsönhatás, vagy nem lényegesek a kölcsönhatások, akkor az összevonás teljesen kiszűri a másik két tényező hatását. Esetünkben viszont a másik tényezőkből megmaradó és a kölcsönhatásból származó hatások a hibában gyűlnek össze.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a varianciaanalízis eredményei alapján a kutatási célkitűzésben feltételezett hatás létezik, azaz a szemléltetési mód hatása szignifikáns, de erősségét tekintve a harmadik helyre szorul a témakörből és az osztályból eredő különbségek mögött. Ezért szerencsétlen eset-

ben előfordulhatott volna olyan kísérleti elrendezés is, amelyben e kettő hatása elnyomta volna a szemléltetését. Ennek a lehetőségnek az elkerülését éppen a latin négyzetes elrendezéssel biztosítottuk.

A többváltozós predikcióról a bevezetőben mondottaknak megfelelően még arra kell választ keresnünk, hogy

- milyen mértékben határozzák meg prediktoraink a tanulási teljesítményt, és
- hogyan becsülhető az átlagos teljesítmény a prediktorok segítségével.

A válasz megadásához olyan matematikai modellt alkalmaztunk, amely a varianciaanalízisre épül az additivitás feltételezése mellett. Ez lényeges általánosítás a lineáris /regressziós/ modellhez viszonyítva, hozzáátéve azt, hogy míg ez a modell nominális prediktorok esetén is korrekt módon alkalmazható /és prediktoraink ilyenek!/, a regresszió ekkor teljesen értelmetlen. Az általunk használt modell az MCA /Multiple Classification Analysis/, mellyel a következő eredményeket kaptuk. A szemléltetési mód átlagtól való eltérítő hatása:

S_1 : SZÖVEG : 0,42

S_2 : LISTA : -0,59

S_3 : TÁBLÁZAT : -0,97

S_4 : FA-DIAGRAMM : 0,39

S_5 : VENN-DIAGRAMM : 0,70

A modell alapján tehát a kísérletben szereplő valamely osztály átlagteljesítménye a következőképpen becsülhető meg előre:

$$\text{OSZTÁLY-ÁTLAG} = \underline{34,43} + \begin{Bmatrix} 0,42 \\ -0,59 \\ -0,97 \\ 0,39 \\ 0,70 \end{Bmatrix} + \begin{Bmatrix} -1,04 \\ 1,23 \\ 0,04 \\ -0,75 \\ 0,31 \end{Bmatrix} + \begin{Bmatrix} 1,45 \\ 0,78 \\ -0,18 \\ -0,97 \\ -1,06 \end{Bmatrix} + \text{HIBA}$$

Ennek megfelelően a 2. szemléltetési móddal
 az 5. osztályban
 a 3. témakörben

várható teljesítményként

adódik $34,43 - 0,59 + 0,31 - 0,18 = 33,97$

A modellből megállapítható az is, hogy mekkora az elő-rebecslésben az egyes tényezők súlya:

SZEMLELTETÉS: 0,18
 OSZTÁLY: 0,20
 TÉMAKÖR: 0,26

/A többváltozós regresszióanalízissel analóg módon a β -knak megfelelő súly./

A varianciaanalízisbeli következtetésekkel összhangban megállapíthatjuk, hogy e modellben is a szemléltetés kapja a legkisebb súlyt az elemzésbe bevont tényezők közül, de szerepe még így is szignifikáns. Ez a módszer választ ad arra is, hogy a figyelembe vett hatások mennyire alkotnak teljes /kimerítő/ rendszert az alkalmazott fogalomstruktúra elsajátításával kapcsolatos teljesítmény-mutató meghatározásában, azaz számolnunk kell-e más tényezőkkel is ennek alakulásában. E kérdés megítéléséhez a megmagyarázott variancia aránya ad segítséget. Mivel ennek értéke 0,12, megállapíthatjuk, hogy a vizsgáltakon kívül más tényezők is jelentősen befolyásolják a tanulók, és így az osztályok teljesítményét.

Mint azt a bemutatott elemzés illusztrálja, annak a lát-szólag egyszerű kérdésnek a megválaszolása is, hogy a különböző szemléltetési módok hogyan segítik a fogalomstruktúra kialakulását, bővülését, rögzítését, már összetett matematikai apparátust, többváltozós statisztikai elemzést igényel.

Összefoglalva kísérletünk és elemzéseink eredményeit, arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulmányozott jelenségben a szemléltetési mód szignifikáns ható-tényező, de nem az egyetlen jelentős faktor a fogalmi struktúra elsajátításával kapcsolatos teljesítmény alakulásában. Továbbá, a kísérletnél eddig figyelembe vett három tényező /téma, osztály, szemléltetés/ együttes hatása /12 %/ is gyenge /bár szignifikáns/ a vizsgálatba be nem vontakéhoz képest /88 %/. A tel-

jesitményt növelő hatást tekintve a szemléltetési módok sorrendjére a következő adódott:

1. Venn-diagramm
- 2.-3. Szöveg
- 2.-3. Fa-diagramm
4. Lista
5. Táblázat

A legjobb eredményeket tehát a Venn-diagrammos szemléltetés mellett várhatjuk. A hatás összevetése a kontrolléval azt sugallja, hogy az általunk alkalmazott egyes szemléltetési módok inkább nehezítették, mint segítették a fogalmi struktúra megértését, rögzítését. Erre egy lehetséges magyarázat az, hogy a használt szemléltetési módok nem mindegyike volt egyformán ismert a tanulók előtt, és ezért nem is jelenthetett tényleges "szemléltetést" a gyermekek számára, de ennek tisztázása további vizsgálatot igényel.

Irodalom

- MESZÉNA György-ZIERMANN Margit: Valószínűségelmélet és matematikai statisztika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1981
- HORVÁTH György: A tananyag és a tankönyv strukturája. Tankönyvkiadó, Bp., 1972
- VIGOTSZKIJ, L.Sz.: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, Bp., 1967
- VOJSVILLÓ, J.K.: A fogalom. Gondolat, Bp., 1978
- QUINE, W.V.G.: A logika módszerei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1968
- HAVAS Péter: A természettudományos fogalmak alakulása. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980
- SZIGETVÁRI Sándor: A fogalmak dialektikája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981
- ÉLTETŐ Ödön-MESZÉNA György-ZIERMANN Margit: Sztochasztikus módszerek és modellek. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1982
- DR.SVÁB János: Többváltozós módszerek a biometriában. Mezőgazdasági Kiadó, Bp., 1979
- VINCZE István: A statisztikai következtetés és korlátai. Magyar Tudomány, 1981/11-12.
- ANDREWS, F.M., MORGAN, J.N., and SONQUIST, J.A.: Multiple Classification Analysis. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan, 1967
- HAYS, W.L.: Statics for Psychologists. New York, Holt, 1963

Frau Margit Hunya

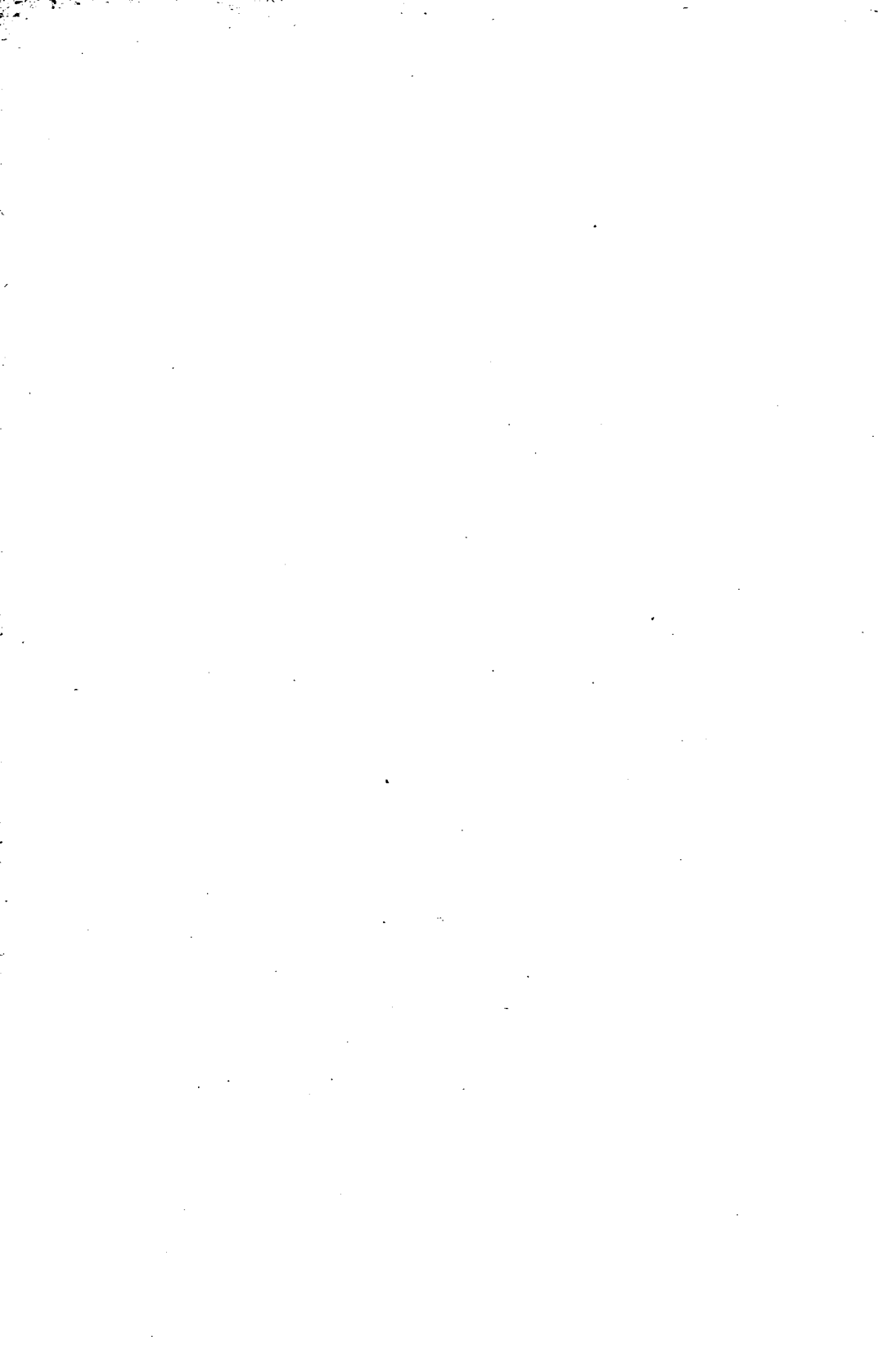
Mathematische statistische Methoden mit mehreren
Veränderlichen in den pädagogischen Forschungen

In der Einleitung gibt die Verfasserin einen Überblick darüber, was für eine Hilfe die von den mathematischen statistischen Methoden mit mehreren Veränderlichen hervorgehobene Struktur-Untersuchung und die Prädiktionsanalyse zur Beantwortung von Fragen leistet, und warum diese Methoden eine so wichtige Rolle in der Bearbeitung der Ergebnisse zahlreicher pädagogischer Forschungen spielen. Zur Anwendung eines spezifischen Prädiktionsmodells stellt sie eine pädagogische Untersuchung dar, in der das Versuchsziel die Entscheidung dessen war, inwiefern die unterschiedlichen Veranschaulichungsweisen die Herausbildung der Begriffsstruktur bzw. ihre Erweiterung fördern. Sie hat die allgemein bekannten und auch in den Lehrbüchern vorkommenden Listen, Tabellen, Baum- und Venn - Diagramme zur Veranschaulichung angewandt und - zur Kontrolle - die selbständige textuelle Beschreibung. Da die Exemplifikation weder vom Themenkreis noch vom Schüler /von der untersuchten Person bzw. Klasse/ unabhängig untersucht werden kann, muss man in den Analysen auch mit der Wirkung des Themas und der Klasse rechnen. Die Verfasserin hat sich bei der Lösung ihrer Aufgabe auf die mathematische Statistik gestützt, namentlich auf das sogenannte lateinische Quadrat als experimentelles Anordnungsprinzip, zu dessen Untersuchung sich die Varianzanalyse als Mittel gut eignet. Unter gewissen Voraussetzungen wird dadurch die Ausseihung der Wirkungen möglich, die zwar notgedrungen da sind, aber nicht zum Gegenstand der Untersuchung gehören. Es geht aus der Untersuchung als Ergebnis hervor, dass die Wirkung der Exemplifikation signifikant ist, obwohl diese Wirkung hinsichtlich ihrer Stärke nur den dritten Platz hinter den Unterschieden einnimmt, die sich aus dem Themenkreis und aus der Klasse ergeben. Ferner hat sie unter Anwendung eines

MCA - Modells angegeben, wie die durchschnittliche Leistung einer Klasse mit Hilfe ihrer Prädiktoren eingeschätzt werden kann. Hinsichtlich der die Leistung erhöhenden Wirkung hat sich folgendes für die Reihenfolge der Exemplifikationsweisen ergeben: Venn - Diagramm, Text, Baumdiagramm, Liste, Tabelle. Die Analyse deutet auch darauf hin, dass man in der Gestaltung der Parameter der Aneignung der Begriffsstruktur auch mit Faktoren zu rechnen hat, die hier ausser acht gelassen wurden.

**CSONGRÁD MEGYEI KÖZÉPISKOLÁK KISZ-MUNKÁJÁNAK
IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI**

Kékes Szabó Mihály



A pedagógiai és ifjúságmozgalmi folyóiratokban az utóbbi évtizedben megnövekedett a tanulóifjúság helyzetével, az iskolai közösségek fejlesztésével foglalkozó helyzetelemzéseknek és értékeléseknek a száma. Az utóbbi néhány évben azonban - minden bizonnyal a társadalmi és gazdasági folyamatoktól sem függetlenül - elsősorban a felsőoktatási intézményekben tanuló fiataloknak a problémái, a felsőoktatási intézmények mozgalmi tevékenységének a megújítása került előtérbe.

Dolgozatunkban a középiskolai KISZ-munka néhány olyan kérdésével szeretnénk foglalkozni, amely kérdéseknek a felvázolása, bizonyos tendenciák körvonalazása érthetőbbé teszi a középiskolai KISZ-szervezetek jelenlegi helyzetét, s egyben bizonyos támpontot is nyújt a jövőbeli feladatok meghatározásához.

A középiskolai fiatalok mozgalmi munkájának helyzetelemzése több szempontból is fontosnak tűnik:

1. A középiskolai KISZ-élet általános színvonala kétségtelenül befolyásolja a felsőoktatásba kerülő KISZ-tagok mozgalmi munkához való viszonyát. /E vonatkozásban különösen érdekesek azok a középiskolai tapasztalatok, amelyek a KISZ-élet rendszerességére, az ifjúságmozgalmi közösségek kialakultságára, a tisztségviselők munkáját nehezítő tényezőkre vonatkoznak./

2. A középiskolai KISZ-alapszervezetek strukturális felépítésében bekövetkezett, illetve folyamatban lévő változások jellegéről, azok várható tartalmi kihatásairól, e változások iskolai szintű megítéléséről viszonylag kevés megbízható információ áll az érdeklődők rendelkezésére.

3. A középiskolai oktatás rendszerében végbement belső

változások /pl. a fakultatív rendszerű gimnáziumi képzés általánossá válása, az ötnapos tanítási hétre való átállás, a szakközépiskolai képzés szakági profiljának bővülése/ lényegesen módosították a szabadidős - és ezen belül az ifjúsági mozgalom számára hasznosítható - időkereteket, így szükséges az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtése és közreadása.

Dolgozatunkban 21 Csongrád megyei középiskola adatai alapján szeretnénk bemutatni a KISZ-munka időszerű kérdéseit, jellemző jegyeit, a KISZ-alapszervezetek irányításának időszerű pedagógiai feladatait.

A középiskolai ifjúsági mozgalommal foglalkozók számára közismert, hogy a 70-es évek elején a középiskolákban /pontosabban 53 középiskolában/ ifjúságmozgalmi kísérlet kezdődött, amely során - szakítva a KISZ középiskolákban hagyományosnak tekintett, osztályra alapozott felépítésével - vegyeséletkoru /ugynevezett vertikális/ felépítésű KISZ-alapszervezetek hoztak létre. A kísérlet tapasztalatai alapján az új szervezeti formát 1973-ban és 1974-ben az ország valamennyi gimnáziumában és szakközépiskolájában be kellett vezetni. A vertikális felépítésű KISZ-alapszervezetek többsége a 70-es évek végéig működött az új szervezeti felépítésben, s azt követően visszatértek a hagyományos strukturára.

Megítélésünk szerint a vertikális forma fokozatos megszűnése csak részben függött össze az új szervezeti felépítéstől remélt tartalmi változások /pl. a politikai munka előtérbe kerülése, a tanulói érdeklődés sokoldalú kielégítése, az életkorral adekvát tevékenységi lehetőségek megteremtése/ hiányos megvalósulásával. Tapasztalataink szerint az iskolák többségében elsősorban a KISZ-foglalkozások időpontjainak a megfelelő kiválasztása jelentette a legnagyobb nehézséget. A vegyeséletkoru KISZ-alapszervezetek tagságának többsége 4-6 osztály tanulói közül került ki, s így a különböző évfolyamokon és osztályokban tanuló fiatalok szabadidős lehetőségei annyira eltérőek voltak, hogy a kívánatosnál ritkábban, s az elvártnál sokkal gyengébb megjelenés mellett volt csak lehetőség a KISZ-foglalkozások megtartására. Természetesen csak egy hosszabb folyamat során halmozódtak úgy fel az iskolai tapasztalatok és problémák, hogy azok alapján kényszerű

feladattá vált - a szervezeti élet rendjének és fegyelmének megőrzése érdekében - a szervezeti struktúra működőképességének tárgyilagos értékelése.

Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy időközben a középiskolai képzés egészében olyan változások következtek be /pl. a szakági képzés bővülése, a gimnáziumi képzés hagyományos kereteinek a módosulása, az ötnapos tanítási hét bevezetése/ amit a 70-es évek elején még nem lehetett látni, s amelyek végső soron az évfolyamok és a tanulmányi osztályok szintjén is tovább differenciálták a tanulók rendelkezésére álló szabadidős kereteket. E változások ismeretében bizonyára nem tűnik túlzásnak az a korábbi megállapításunk, hogy a vertikális forma kényszerű megőrzése az iskolák zömében azaz a következménnyel járt volna, hogy a szervezeti fegyelem, a szervezeti életalapelveinek egy részét is fel kellett volna adni. Pedagógiai szempontból is érdekes, hogy már a középiskolai képzésben bekövetkezett belső változásokat megelőzően erősen érzékelhető volt, hogy a KISZ-tagok jelentős része - feltehetően az alapszervezeti rendezvények viszonylag alacsony száma miatt - kevésnek tartotta az alapszervezeten belüli találkozási és barátkozási lehetőségeknek a számát. A József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke részéről sikerült a vegyeséletkoru szerveződési forma időszakában a közösségi kapcsolatok jellemző mozgásait figyelemmel kísérnünk. Tapasztalataink és felméréseink alapján a középiskolai ifjúságmozgalmi közösségek többségének társas kapcsolatát az jellemezte, hogy:

- továbbra is nagyrészt az azonos osztályokból egy alapszervezetben dolgozó KISZ-tagok között alakultak ki közösségi jellegű kötődések, kapcsolatok;
- a KISZ-tagok viszonylag szűk körében /elsősorban a tisztségviselők között/ volt kimutatható az osztályon kívüli társas kapcsolatok körének a bővülése;
- a vegyeséletkoru alapszervezetek nagyrésztében nem alakultak ki olyan együttműködési formák, amelyekben tartósan hasznosítva lettek volna a különböző életkoru, eltérő tudásu és érdeklődésű tanulók együttes tevékenységében és tevékenykedtetésében rejlő legkézenfekőbb lehetőségeket /pl.: a tanulmányi munka segítése,

az életkornak, valamint az egyéni és csoportos érdeklődésnek megfelelő feladatvállalás stb./;

- a vegyeséletkoru alapszervezetek egy részében nem szerveződtek meg; azok az elsődleges közösségek /KISZ csoportok/, amelyek tagjaiknak a tanulmányi osztályokban, illetve a KISZ alapszervezetekben végzett tevékenységét számontarthaták, orientálhatták és értékelhették volna;
- az iskolán belüli közösségi munka színtereinek nagyarányu bővülése, valamint a KISZ-csoportok működésének esetlegessége miatt az iskolai közösségek felnőtt segítőinek /az osztályfőnököknek és a patronáló tanároknak/ csak részben álltak rendelkezésre olyan információk, amelyek alapján tárgyilagosan is megítélhették az egyes tanulók közösségi munkáját, magatartását;
- azok a tanulók, akik osztályukból egyedül, vagy másodmagukkal jelentkeztek egy vegyeséletkoru alapszervezetbe általában magányosak maradtak, nem tudtak beilleszkedni, társas kapcsolatokat kialakítani a más osztályokba járó tanulókkal.

A Csongrád megyei középiskolák pártösszefűző tanárai szerint is a középiskolai képzés belső változásai, a szabadidős iskolai időkeretek szűkülése, valamint az új szervezeti felépítéstől remélt tartalmi változások elmaradása eredményezte azt, hogy a kérdőíves adatgyűjtésünk időszakában /1982 februárjában/ a vizsgálatba bevont 21 Csongrád megyei középiskola közül

- 14 iskolában visszatértek a hagyományos /osztályra alapozottan működő/ KISZ szervezeti felépítésre;
- 5 iskola KISZ szervezete foglalkozott azzal a gondolat-tal, hogy a vegyeséletkoru szerveződés helyett az egy osztály-egy KISZ alapszervezet strukturára állnak vissza;
- 2 iskolában stabilnak, időtállóknak tűnt a vertikális forma.

A középiskolák pártösszefűző tanárainak a vertikális formáról kialakított véleménye nagyrészt megegyezik azzal, amit a Neveléstudományi Tanszék tapasztalataként leírtunk. A pártösszefűző tanárok megítélése szerint a vertikális KISZ szer-

vezeti felépítés időszakában a következő tényezők nehezítették a KISZ-alapszervezetek munkáját:

- a vegyeséletkoru KISZ-alapszervezetek tagjai lassan ismerték meg egymást, ha egyáltalán megismerkedtek;
- a tanulók eltérő iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságai miatt a szervezés nemcsak időigényes volt, hanem gyakran népszerűtlen feladatot is jelentett /több visszajelzés szerint már a középiskolák egy részében is tapasztalható volt a komolyabb szervezési feladatokat tartalmazó KISZ-megbízatásoktól való huzódózás/;
- az alapszervezetek többsége nem, vagy csak nagyon nehezen kovácsolódott össze közösséggé;
- az osztályfőnökök és a patronáló tanárok között csak elvétve alakult ki konzultációs kapcsolat, így a tanulók jelentős részére vonatkozóan még az iskolán belüli tevékenységről is csak részleges információk álltak a pedagógusok rendelkezésére;
- több pártösszekötő tanár véleménye szerint az előzetes várakozástól eltérően nem sikerült a KISZ-en kívüli tanulók bevonása a középiskolai tanulók érdeklődése ki-elégítésére szervezett érdeklődési körök munkájába.

A felsorolt hiányosságok és problémák mellett azonban a vegyeséletkoru alapszervezeti összetétel néhány olyan előnyét is megemlítették a pártösszekötő tanárok, amelyet értékesnek, megőrzendőnek tartottak:

- a vegyeséletkoru formában folyamatosan biztosítva volt az egyes alapszervezeteken belül a felsőbb osztályokba járó, tapasztaltabb KISZ-vezetők mozgalmi ismeretének és tapasztalatának az átszármaztatása;
- a vertikális felépítésű KISZ-alapszervezetekben a tagság folyamatos pótlása eredményeként a mozgalmi munka is általában folyamatos volt, az alapszervezeti hagyományok fentmaradása természetes jelenséggé vált /ugyanakkor azt is meg kell említenünk, hogy egyes tapasztalatok szerint nem csupán a pozitív szokások, kedvező hagyományok megőrzését-konzerválását biztosította a vegyeséletkoru forma, hanem helyenként "átörökitette" a passzivitást, érdektelenséget is/;
- az új működési forma az osztályra alapozott felépítés-

- hez viszonyítva - elsősorban a tisztségviselők körében - növelte az osztályon és az évfolyamon kívüli ismeretségi és baráti kört;
- egyes alapszervezetek a sajátos érdeklődés és tevékenység alapján a korábbinál markánsabb profilt, egyedi arculatot kaptak /ez megnyilvánult az alapszervezet név megválasztásában, az éves munkaprogramban, egy-egy tevékenységi terület előtérbe kerülésében/;
 - több alapszervezet iskolai szintű vállalások teljesítésével, nagyobb akciók megszervezésével igyekezett ismertté válni, tünt ki a többi alapszervezet közül, s ezek a KISZ-közösségek az iskolán belül valóban népszerűekké is váltak;
 - a vegyeséletkoru szervezeti formát több pártösszekötő tanár olyan megfontolásból is kedvezőnek tartotta, hogy ez a szerveződési forma állt legközelebb a későbbi munkahelyeken működő KISZ-alapszervezetek szerveződéséhez, s így az iskolai tapasztalatok elősegítették, megkönnyítették a munkahelyi KISZ-alapszervezetekbe átlépő fiataloknak a vállalati és üzemi KISZ-életbe való gyors beilleszkedését.

A vegyeséletkoru KISZ-alapszervezetek működésével kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalatok ismertetése után célszerűnek tűnik azoknak a területeknek és munkaformáknak a számbavétele, ahol megőrizhetőnek tűnnek az elmúlt évek kedvező tapasztalatai.

1. A középiskolákban a KISZ-vezetők és vezetőségek képzése és továbbképzése keretében szervezett formában kell biztosítani a felsőbb évfolyamok osztályaiban bevált, eredményesnek bizonyult mozgalmi ismeretek és tapasztalatok átszármaztatását.

2. A tapasztalatok átadása, valamint az iskolai közösségek egységesebb arculata kialakítása érdekében az alsóbb és felsőbb középiskolai osztályok KISZ-alapszervezetei és vezetőségei között folyamatos kapcsolatot kell kialakítani. Ez az együttműködés megvalósulhat patronálás formájában, de történhet közös vitakörök, fórumok és kevésbé kötött programok közös megrendezése keretében is.

3. Az alapszervezetek közösséggé alakulása-alakítása ér-

dekében továbbra is kívánatos, hogy lehetőleg minél több alapszervezet rendelkezze egyéni arculattal, olyan sajátos profillal, amely elősegíti az alapszervezeteken belüli közösségi /"mi"/ tudat kialakulását. Fontos feladat, hogy az alapszervezetek a tagság érdeklődésének megfelelően továbbra is vállaljanak olyan feladatokat, amellyel iskolai, esetleg azon kívüli szinten is - a nyilvánosság elé léphetnek, ismertté válhatnak. A vegyeséletkorú KISZ-alapszervezetek munkájában ilyen sajátos profil volt: egyes iskolai rendezvények előkészítése, faliújság szerkesztése, iskolarádió patronálása, Killián-körök vezetése stb.

4. A középiskolák többségében napjainkban is adott a lehetőség és a tanulói igény ahhoz, hogy a vegyeséletkorú KISZ-alapszervezetek megszűnése ellenére az érdeklődési /tevékenységi/ körök továbbra is működjenek. Tapasztalataink szerint a középiskolákban az elmúlt évek során a következő érdeklődési /tevékenységi/ körök voltak a legnépszerűbbek: művészeti kör, színházbarát kör, zenekar, önismereti kör, filmklub, lövész klub, kézimunka kör, országjáró diákok köre, ifju gárda, irodalmi kör stb.

Az alapszervezetek számára kézzelfogható feladatot, konkrét megbízatást jelenthetne egy-egy érdeklődési kör tevékenységének a segítése, az ott folyó munka propagálása.

5. A vegyeséletkorú KISZ-alapszervezetek működése alatt egyes iskolákban az alapszervezetek bizonyos fókig szaktárgyi orientáltságuak voltak. Ezekben az iskolákban a szaktárgyi oktatás, illetve annak részkérdései iránt érdeklődő tanulók számára a jövőben meg kell szervezni azokat a szakköröket, amelyek a vegyeséletkorú KISZ-alapszervezetek megszervezése előtt működtek.

6. A vertikális szervezésű KISZ-alapszervezetek egy részét egészséges kritikai szellem jellemezte. Továbbra is feladat, hogy az osztály KISZ-alapszervezeteken belül kialakuljon, illetve megerősödjön az iskolai és ifjúságmozgalmi problémák iránti érzékenység. A tanulmányi osztályra alapozottan működő KISZ-alapszervezetek esetében sok szempontból kedvezőbbek a kritikai jellegű megnyilatkozásoknak a feltételei, hiszen a tanulók egymást, az osztályban folyó munkát árnyaltabban tudják értékelni, mint a vegyeséletkorú szerve-

ződés időszakában.

7. A vertikális szerveződések időszakában /különösen annak bevezetését követően/ a középiskolákban a pedagógusok jelentős része vállalt feladatot a tanulók szabadidős programjainak segítésében. Az osztály KISZ-alapszervezeti formára való visszatérés után is kívánatos lenne, hogy a patronáló tanárok mellett vállaljanak konkrét feladatokat a szabadidős tevékenység szervezésében a patronálói megbízatást nem kapott pedagógusok is.

Utolso kérdéskörként az alapszervezetek felnőtt irányításának-segítésének néhány időszaki feladatáról szeretnénk beszélni.

Csongrád megyei adataink szerint az osztály KISZ-alapszervezetek többségében az osztályfőnökök kaptak patronáló tanári megbízást. Az elkövetkező években az iskolai pártvezetőségeknek, a középiskolai KISZ-munkát irányító és segítő városi és megyei KISZ Bizottságoknak célszerű lenne a patronáló tanárok munkáját fokozottabban figyelemmel kísérni és segíteni, mert - a középiskolai ifjúsági mozgalom korábbi időszakainak tapasztalatai szerint - csak így remélhető a gyermekközösségek felnőtt irányításában időnként felerősödő direktebb módszerek elterjedése.

A vertikális szervezeti formában a KISZ-tagok nagyobb része egyéni érdeklődése alapján választotta meg, hogy melyik alapszervezetben akar dolgozni. Az iskolák tapasztalatai szerint helyes törekvés volt a szervezés során az egyéni érdeklődésnek, a sajátos tevékenységi formák iránti vonzódásnak a figyelembe vétele.

Az osztály KISZ-alapszervezetek patronáló tanárainak és a KISZ-vezetőségeknek továbbra is támaszkodniuk kell a KISZ-tagok eltérő érdeklődésére. E szempontnak a következetes megvalósítására azért is szükséges, mert az osztály KISZ-alapszervezetekben végzett munka csak úgy válhat vonzóvá, ha az egyéni adottságok és érdeklődés megnyilvánulására és gyakorlására is legalább olyan lehetőséget biztosít, mint amilyen lehetőség arra a vegyeséletkorú felépítés idején volt.

Az osztályra alapozottan működő KISZ-alapszervezetekben az osztályfőnökök számára négy teljes esztendő áll rendelkezésre ahhoz, hogy a KISZ-alapszervezetből - mely nagyrészt

azonos az irányításuk alatt működő tanulmányi osztállyal - közösséget alakítsanak ki. A négyéves időszak lehetővé és szükségessé teszi, hogy a KISZ-alapszervezetek segítői a segítség differenciált módszereit alkalmazzák a közösségi fejlődés különböző szakaszait elérő KISZ-alapszervezetek patrónálása során.

Mihály Kékes Szabó

Aktuelle Fragen der KISZ - Arbeit in den Mittelschulen des
Komitates Csongrád

Der Verfasser summiert in dieser Studie die Erfahrungen der Arbeit der KISZ - Organisationen, die auf der Grundlage des unterschiedlichen Lebensalters der Mitglieder entstanden sind. Die Ermittlungen wurden in 21 Mittelschulen des Komitates Csongrád durchgeführt. Er stellt fest, dass die Tätigkeit dieser KISZ - Organisationen hinter den vorherigen Erwartungen teilweise zurückbleibt. Das Ausbleiben der Erneuerung der Jugendbewegung der Mittelschulen hängt vorwiegend mit Ursachen zusammen, mit denen zur Zeit der Einführung der neuen Organisationsform /1973/ noch nicht zu rechnen war. /Z.B.: Infolge der Einführung der durchgehenden fünftägigen Arbeitswoche auch im Unterrichtswesen haben sich die Freizeitsrahmen in der Schule verringert, durch die Erweiterung des Fachbildungsprofils hat sich die Abstimmung der Freizeitmöglichkeiten unter den einzelnen Jahrgängen erschwert, aus der fakultativen Bildung ist eine unterschiedliche Beschäftigung der Schüler selbst innerhalb der einzelnen Jahrgänge des Gymnasiums hervorgegangen. Usw./

Zur Zeit ist die überwiegende Mehrheit der Mittelschulen des Komitates Csongrád zur KISZ - Struktur zurückgekehrt, der organisatorisch die Schulklassen zugrunde liegen. Der Verfasser erbringt durch Angaben und durch Datenermittlungen in der Schule Beweise dafür, dass nach wie vor der Anspruch auf die Erhaltung der Tätigkeitsformen und Mitwirkungsrahmen besteht, die sich in der Periode der Organisierung auf der Grundlage des Unterschiedlichen Lebensalters herausgebildet haben.

17-18 ÉVES FIATALOK ESZMÉNYKÉPVÁLASZTÁSÁNAK FORRÁSAI

Kunsági Elemér



1969 óta foglalkozunk a tanulók példaképeinek, ideáljainak vizsgálatával. Már az első felmérés anyagának értékelése, a lehetséges általánosítások megfogalmazása után arra a következtetésre jutottunk, hogy időről-időre - pl. 5 évenként - érdemes az ilyen vizsgálatokat megismételni. Talán szükséges is, hogy az ifjúság érdeklődését, irányultságát, kulturális előrehaladását figyelemmel kísérhessük. Ezt az elhatározást realizáltuk. Így került sor 1969-et követően az 1972., 1975. és 1980. évi felmérésekre.

A vizsgálatba bevont tanulók számának megállapításakor a két utóbbi vizsgálat alkalmával a középfoku iskolai korosztály teljes populációját vettük figyelembe /96 385 fiatal/ és így határoztuk meg a statisztikai feldolgozás követelményeire tekintettel az egyes iskolatípusokat arányaiknak megfelelően.

Aránylag nagylétszámú csoportokat kellett bevonnunk: 1969-ben 2300; 1972-ben 2500; 1975-ben 2500 és 1980-ban 6100.

Valamennyi oktatási intézmény /gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző/ esetében a vizsgálat időpontjában tanulmányaikát befejező növendékektől kértünk választ. Azért ezektől, mert egy-egy iskolatípusban a végzős növendékek ideálválasztása képet nyújthat neveltségük szintjéről, személyiségük formálódásának eredményeiről és műveltségük tartalmáról, értékrendjéről.

A következőkben a négy felmérés anyagából leszűrhető általánosítások közül kívánunk néhányat ismertetni, elsősorban azokat, amelyek a további kutatáshoz, az új hipotézis megfogalmazásához alapul szolgálhatnak.

Mielőtt ezekről szólnánk, indokoltnak tartjuk egy, a közvéleményt is sokat foglalkoztató kérdésről röviden szólni.

Közüktatási rendszerünk fejlesztésének időszerű problémáiról sokan és sokféleképpen vélekednek. Az elhangzott vélemények, javaslatok az iskolarendszer fejlesztésére vonatkozó tervek

mellett a nevelés-oktatás tartalmi, módszertani kérdéseit is érintik. Ezek között a javaslatok, vélemények között olyan megállapításokat is találunk, amelyek széles körben gyakorolnak hatást, holott a nézetek egyike-másika a szocialista pedagógia elméletétől és gyakorlatától idegen megoldásokat hirdet és véleményünk szerint csupán zavarkeltésre alkalmas. Közülük most csupán azokra utalunk, amelyek megkérdőjelezzik az intézményes oktató-nevelő munka egységes követelményrendszerét. E sokféle módon megfogalmazott vélemények lényege, hogy a társadalmilag megfogalmazott nevelési célból levezetett nevelési-oktatási feladatok, az iskoláinkban alkalmazott pedagógiai eljárások, de elsősorban az egységes követelmények elnyomják a gyermek önépítésének lehetőségeit. A minden gyermek számára lényegében egységes nevelői követelmények "elszűrkítik" a növendék egyéniségét. Sőt az iskola "uniformizálására törekvő" hatásrendszerével szinte megbénít egy-egy tanulót, a növendéknek nem nyílik alkalma adottságai kibontakoztatására. Azt hangoztatják e felfogás képviselői, hogy az egységes követelmények alapján rendszeresen kudarcra van ítélve a tanulók többsége. Mivel önfejlődésük terén kudarcok érik őket, fél-szeggé válnak, sikerélmény nélküli, elnyomott tagjai lesznek a tanulócsoportnak, később, felnőtt korukban a társadalomnak.

A gyermekeket az iskolában érő pszichés sérülések lehetőségét számításon kívül hagyni vagy tagadni helytelen lenne. A gyermeket az iskolától, az ott megfogalmazott egységes követelményektől, a pedagógusoktól féltő nézeteket mindenképpen el kell azonban vetnünk. A kizárólag spontán nevelődést, önkibontakozást igénylőkkel nem érthetünk egyet. Ugyanakkor elengedhetetlennek tartjuk a közösségen belüli egyéni bánásmódot a növendékekkel.

Meggyőződésünk, hogy a nevelési hatásokat a nevelési célok mellett a növendékek már meglévő személyiségjegyei is determinálják és szabályozzák. A személyiség fejlődése csakis a nevelő és a nevelt aktív közreműködése útján valósulhat meg. Felfogásunk szerint tehát a tanuló önépítését, önfejlesztését aktív tevékenységével realizálhatja. A személyiség fejlődésnek irányítása - a nevelés - valóban beavatkozás a gyermeki személyiség kibontakozásába. Tervszerű és tudatos cselekedtetés, környezetalakítás, szituációteremtés a társadalmilag el-

várt fejlődés érdekében. A gyermeket alakító hatásrendszerben ilyen lehetőségnek tartjuk a példakép, ideál állítását is, természetesen a szabad választás lehetőségének biztosításával. A kutatás menetében tisztázásra, egyértelmű megfogalmazásra várt néhány terminológiai probléma is. Vizsgálódásunk kezdetén mi magunk is, de a szakirodalom is felváltva szólt példaképről, ideálról, eszményképről.

A felmérések anyagának elemzése során szükségesnek bizonyult a különböző - főleg pszichológiai - hazai és külföldi kutatások eredményei alapján pontosabban megkülönböztetni ezeket a fogalmakat. Ennek alapján ma már elfogadott az az értelmezés, hogy a kisgyermekkorban modellt választ a gyermek. Ez a kisgyermekkorai modellkövetés a serdülőkorban fellazul. A példaképek fogynak, ugyanakkor a fiatalok értékorientációja, az elvi értékekkel való azonosulásuk szintje pedig emelkedik. Természetesen kíváncsiak az lenne, ha a fiatalok a 17-18. életévükig eljutnának személyiségük fejlődésében addig a fokig, hogy az általuk követésre alkalmasnak ítélt eszményt megfogalmazva, a társadalomilag fontosnak ítélt értékek felé haladnának. A fejlődésnek ezen a vonalán juthatna el a gyermeki személyiség a konkrét példakép ösztönző hatásától, a több személy tulajdonságából megformált és orientáló funkciót ellátó ideálon keresztül személyisége megvalósításához a célt is jelentő és a belső késztetést is nyújtó embereszményig.

Az eszmény megfogalmazása a fiatal számára azért is indokolt, szükséges, mert fejlődésének ebben a szakaszában már nem másra, nem másokra akar hasonlítani, hanem inkább mindenki mástól eltérő, jobb, több, becsületesebb, igazságosabb ember szeretne lenni, azaz éppen más, mint a többiek. /Daróczy/

A korábbi vizsgálódások is jelezték számunkra, hogy a család - elsősorban a szülők - s a pedagógusok hatásán túl a tömegkommunikáció szerepe mindinkább primátust szerez a fiatalok ideálválasztásában. Az iskolán kívüli hatások előtérbe kerülését kívánjuk bemutatni néhány adatnak a felmérések időpontjának sorrendjében történő bemutatásával. /1.sz. táblázat/

Néhány adat ismertetésével azt szeretnénk illusztrálni, hogy példakép, ideál nyújtására tapasztalataink szerint napjainkban mindinkább az iskolán kívüli hatások, a tömegkommunikációs eszközök biztosítanak gazdag lehetőséget.

A korábban említett négy felmérés anyagában ez a következőképpen jelentkezik:

1.sz. táblázat

Iskolai hatás %		Iskolán kívüli hatás %
GIMNÁZIUM		
1969	79,1	22,8
1972	73,0	27,0
1975	72,4	27,6
1980	39,6	60,3
SZAKKÖZÉPISKOLA		
1969	67,0	33,0
1972	66,8	31,2
1975	67,8	32,2
1980	35,9	64,1
SZAKMUNKÁSKÉPZŐ		
1969	28,0	72,0
1972	41,7	58,3
1975	49,6	50,4
1980	23,0	77,0

A kérdőíven a felmérésbe bevont tanulóknak arra is választ kellett adniuk, honnan ismerik a választott személyeket /3 személyt jelölhettek meg, 3 olyan személyt, akik döntő hatást gyakoroltak rájuk, akiket vonzónak, tiszteletre, követésre méltónak ítéltek valamilyen tulajdonsága, cselekedete alapján/.

A megismerés forrásait a 2.sz. táblázatban mutatjuk be.

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Iskolai tankönyv | 7. Mozi |
| 2. Kötelező olvasmány | 8. Ujság |
| 3. Más olvasmány
/nem ponyva/ | 9. Képesújság |
| 4. Rádió | 10. Sportmérkőzés |
| 5. Televízió | 11. Személyes ismeretség
/hétköznapiak hősei/ |
| 6. Színház | |

Egyértelmű, hogy az 1., 2. és 3. helyen feltüntetett forrás tekinthető "iskolai hatásnak", a többit iskolán kívülinek. Az iskolán kívüli hatások körét már az első vizsgálatkor, az előmérés tapasztalatai alapján, úgy határoztuk meg, hogy a tanulók szüleit, közvetlen rokonait és pedagógusaikat kizártuk a választható ideálok sorából. Sőt erre vonatkozóan határozott tiltó utasítást adtunk a kérdőíven. "A neveket bármelyik tevékenységi körből, bármelyik foglalkozási ágból választhatod szüleid, rokonaid, pedagógusaid kivételével." Döntésünket az indokolta, hogy a vizsgálatba bevont tanulóknak kb. 90 %-a első helyen valamelyik szülőjét - esetleg rokonát jelölté meg ideálként. Hasonló arányban választottak pedagógusait illetőleg oktatóik köréből is a fiatalok. Ezeknek az adatoknak birtokában a további felmérések során már kezeltük az adatokat úgy, hogy a szülők egyikének hatása - még a szétbomló családokban is - feltétlenül érvényesül, illetve fiataljaink mindegyike talál követésre méltót pedagógusai, oktatói körében.

A felmérés adatai azt mutatták, hogy a fiatalok a környezetükben élő és nagyon is eltérő foglalkozású felnőttek köréből is sok vonzó, követésre méltónak tartott embert találtak. Az ebbe a kategóriába sorolható aránya, a felmérések rendjében állandóan növekedett. Ezek közül sokan munkások, akikkel a szakközépiskolások, vagy a szakmunkástanulók az üzemben, mezőgazdasági munkahelyen találkoznak. Megtaláljuk ezeknek sorában a különböző szakmák kiváló mestereit, akiket

személyesen ismernek, vagy éppen a sajtóból a tömegkommunikációs eszközök révén szerezték róluk tudomást. Ezek a kortársak tudósok, nem népi hősök, ezek mindennapi emberek, de vonzóak, mert kiemelkednek munkahelyükön felkészültségükkel, becsületességükkel, szorgalmukkal, teljesítményükkel vagy valamilyen emberi tulajdonságukkal. Ezeket mi gyűjtőnévvel a "hétköznapi hősei" gyűjtőfogalom alá soroltuk.

Már a második felméréskor kiegészítettük a kérdőívünket oly módon, hogy az alkalmas lett motivum-vizsgálatra is. Így az 1975. évi anyagból kb. 90 emberi tulajdonságot emelhetünk ki. Relatív gyakoriságuk alapján sorrendbe állítva az élen szerepelt: a tehetség, a hazaszeretet, a tudásvágy, a bátorság, hősiesség, munkaszeretet, kitartás, áldozatkészség, korszerűség, küzdőszellem, népszerűség stb. Ezek a tulajdonságok önmagukban - mélyebb elemzés nélkül is - alkalmasak egy olyan ideál megkomponálására, amelyről elmondhatjuk, ifjúságunk többsége előtt olyan ideál lebeg, amely összhangba hozható társadalmi célkitűzéseinkkel. Azt azonban már nem ítéltük meg ennyire egyértelműen, hogy pl. a munka szerete, mint értékjelző, mit is takar. Különösen nem abban az esetben, ha a "hétköznapi hősei" kategóriába tartozó személy hatásáról van szó. Ui. az 1980-as mérésben a "honnan ismeri" kérdésre a különböző iskolatípusokban eltérő a válaszok aránya. A szolgáltató-ipari pályára készülők - szakmunkástanulók és szakközépiskolások - körében a személyes ismeretség 20,4 %-os, illetőleg 12,3 %-os arányban szerepel és ez azt is jelezheti, hogy a "szorgalmas munka" indítéka inkább a több munkáért járó anyagi többlet, mint az erkölcsi belátás. Erre a - nem egyértelműen elmarasztaló - következtetésre juttatott bennünket az a motivum, amelyet elsősorban - de nem kizárólagosan - az említett kategóriába tartozó fiatalok úgy fogalmaztak meg, hogy "a munka jobb anyagi megbecsülése". Ez az indíték elvileg helytálló, etikus is abban az esetben, ha az objektíve mért teljesítménnyel arányos az anyagi juttatás. Számunkra a kérdés csupán az, hogy a mindennapi hőseinek munkaszerete minden esetben ez utóbbi megítélés alapján vonzó-e? Mert arra is gondolhattunk - 1980-ban -, hogy egyesek ügyeskedésükkel, gyors anyagi boldogulásukkal hatottak a fiatalokra.

A munka szerepéről, jelentőségéről az egyetemes emberi

fejlődésben, illetőleg társadalmunk építése vonatkozásában sokat és sokszor hall a felnövekvő nemzedék neveltetése időszakában. A mindennapok tevékenységéről, a termelő munka eredményeiről, a szellemi tevékenység társadalmi megítéléséről az iskola, a tömegkommunikáció és a család révén szerez elméleti ismereteket és gyakorlati tapasztalatokat. A szakiskolák tanulói pl. saját tapasztalataikkal azonosíthatják az elméletben tanultakat üzemi munkájuk alkalmával, a gimnáziumokban tanuló réteg pedig az ún. termelési /mezőgazdasági/ munka alkalmával szerezhet konkrét tapasztalatokat.

A közelmúlt években társadalmunkban az ösztönző anyagi érdekelttség elvének helytelen alkalmazása esetenként torzulsókhhoz vezetett. Azt tapasztaltuk, hogy a hirtelen növekvő igények, elvárások gyors kielégítésére szolgáló törekvések egyes felnőtt rétegeknél háttérbe szorítottak olyan lényeges etikai normákat, motivumokat, mint a közösség szolgálata, a lelkiismeretesség, a töretlen szorgalom, vagy a cselekvésben megnyilvánuló hazaszeretet, a pontosság. Esetenként ezek helyét a gyors, néha jogtalan anyagi érvényesülésre törekvés foglalta el. Ilyen tendenciákat, ezeknek vonzó hatását már az 1975-ös mérést követő csoportos interjúk alkalmával érzékelhettünk a növendékek véleményében.

E tapasztalatok alapján irtuk már 1980-ban a következőket. "A másodállás /második gazdaság/ kibontakozása társadalmunkban indokolt, szükséges. Ugyanakkor egyeseknél lehetőséget teremtett az ügyeskedésre, a felszínes munkára, sőt a mértéktelen harácsolásra is." Az ilyen jellegű, a társadalmunktól idegen erkölcsi torzulásokért az ifjúság egyértelműen nem marasztalható el. Értékkrendjének alakulásában nyilvánvalóan zavart okoz az elméleti felkészítés, és a társadalmi gyakorlat - a környezetében tapasztalható valóság - közötti eltérés. Az ifjúság értékkrendjében e folyamat miatt beálló bizonytalanság megszüntetése a társadalom és azon belül a művelődéspolitikai valamennyi felelősének hatékony együttműködésével teherelhető a kíváncsatos mederbe.

Nem feladatunk e jelenségek társadalmi-politikai oldalának érintése. Csak azt kívántuk jelezni, hogy ha a társadalomban lezajló folyamatok hatnak a felnövekvő nemzedékre, hatnak

az iskolai nevelésre, oktatásra, - mint ahogyan hatnak is -, akkor érthető, hogy a fiatalok egyes rétegeiben a munkaerő-kölcsönözésében olyan értékrend kezd kibontakozni, amely idegen a szocialista etikától.

Nem kívánjuk a rendelkezésre álló, bemutatott adatok /L. 1.sz. táblázat/ ellenére sem azt állítani, hogy a vizsgálatba bevont fiatalok értékrendje - bár mindinkább iskolán kívüli hatásokra alakult - nem lenne kívánatos. Ezek azonban azt jelzik - a felmérés időszakában -, hogy a környezet, az iskolán kívüli információk olyan mértékű hatást - pozitív és negatív hatást - gyakorolnak a növendékekre, amely hatással szemben az iskola a fiatalok értékrendjének formálásában lemarad, pedig e korosztály döntő többsége nem képes még maga elé állítani olyan eszményt, amely teljesen összhangban van a társadalmi elvárásokkal, és ugyanakkor megfelel saját személyisége fejlődésének, fejlesztésének is. A növendékek személyes integrációja nem alakul ki olyan hatékonysággal, amint azt a pedagógiai munka feltételezi. Az értékek rendszerre - megfelelő tudatosítás hiányában - nem feltétlenül a társadalmunk által kívánt irányban fejlődik, sőt meghatározott rendszer helyett még az érettségi táján is csupán körülhatárolt halmazt alkot, a társadalmilag fontosnak ítélt, vezető értékek primátusa nélkül. E megállapítást nem csupán a hasonló célzatu kutatási eredmények, saját eredményeink is igazolják. Megerősítenek bennünket ebben az első éves egyetemi hallgatók körében végzett felméréseink is. Az érettség táján lévő fiataloktól nem is várhatjuk még, hogy kizárólag a társadalmilag fontosnak ítélt, elfogadott értékek orientálják őket személyiségük formálásában, mert ehhez magas fokú erkölcsi érzék, etikai tudatosság, szilárd világnézet, fejlett értelmi képesség lenne szükséges. Mindezek a feltételek is csak céltudatosan szervezett iskolai körülmények között alakíthatók ki a felnövekvő nemzedékben.

Vizsgálataink azt bizonyítják, hogy a fiatalok nevelése-oktatása során, a tantárgy nyújtotta lehetőségeken belül a kiemelkedő személyiségekkel foglalkozni kell. Foglalkozni mértékkel, kritikusan. A kiemelkedő személyiségek vonzó hatása bemutatása mellett azonban nagyobb súlyt kell kapnia a min-

dennapi élet értékvonatkozásu elemzésének, az értékek népszerűsítésének, a nem értékek folyamatos, logikus bírálataának. Meggyőződésünk, hogy a rendszeres etikai, világnézeti oktatással, a mindennapi események értékviszonyba léptetésével, az ideál-állítas, az eszmény-konstruálás terén jó eredmények érhetők el.

E rövid tanulmány célja csupán az volt, hogy érzékeltessünk két, általunk fontosnak itélt tendenciát, amelyek iskoláink életében a nevelés-oktatás gyakorlatában jelentkeztek, megfigyelhetők. Az egyik, amint ezt jeleztük, a gyermekek féltesése az iskolától, az iskolai követelményrendszeretől. A másik ezzel egyidejűleg jelentkező folyamat, az iskolának a társadalom felé való nyitottságának megteremtésére való törekvés.

Ez utóbbi tendencia feltétlenül pozitív irányu, helyes szándéku törekvés. Összhangban van az iskola, az iskolai oktatás-nevelés fejlesztésének fő vonulatával, társadalmi jellegének, szerepének fokozásával. Ennek megvalósítása, megvalósulása azonban nem eredményezhet egy olyan eltolódást, hogy az iskolán kívüli tényezők, hatások szerepe kerekedjék felül.

Merész általánosítás lenne csupán a fiatalok életeszemnyválasztása forrásának alapján erre a konzekvenciára jutni. Arra azonban feljogosít bennünket a konkrét tanulói vallomások alapján megfogalmazható kép, hogy az iskolai /és családi, iskolán kívüli!/ nevelésben hiányosságok mutatkoznak. Fiataljaink elé iskolai tanulmányaik során pl. a megismerésre kijeölt /tantervben szereplő/ történelmi eseményeket, irodalmi alkotásokat úgy kell bemutatni, hogy azok helyes történelemszemlélethez illetőleg a társadalmi mozgások helyes felismeréséhez vezessék el fiataljainkat. Mindezek mellett súlyt kellene helyezni az adott társadalom mozgásának helyes, a fejlődést szolgáló tendenciáit felismerő, azok megvalósításáért küzdő történelmi személyiségek, a társadalmi törekvések kibontakozását segítő, a fejlődés irányát alkotásaikkal is meghatározó írók, költők életutjának bemutatására is. A hazaszeretet, a proletárnemzetköziség, stb. erkölcsi értékek nem elvont fogalmak megismerése révén hatnak, hanem a személyes, személyhez kötött, emberi cselekvésben megismerhető módon. Ezért itéljük jelentősnek a tantervi követelmények, a tankönyvek anyagának

ilyen értelmű elemzését. Az értékelő-elemzés alapján ajánlások megfogalmazását a kulturpolitika illetékesei számára.

Befejezésül csupán arra kívánunk utalni, amennyiben igaz, hogy napjainkban ifjúságunkra a tömegkommunikáció hatása mind erőteljesebb lesz, kívánatos lenne a TV, a rádió, az ifjúsági sajtó /és más sajtótermékek/ műsor-, illetőleg szerkesztéspolitikáját összhangba hozni társadalmunk valódi elvárásaival.

Irodalom

Dr.ÁGOSTON György-Dr.KUNSÁGI Elemér: A gyermekek eszményképének vizsgálata, Acta Univ. Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 13.sz. Szeged, 1969

Elemér KUNSÁGI: An investigation of the ideals of secondary School students, Acta Univ. Szegediensis de Attila József nominatae sectio Paedagogica et Psychologica 17. Szeged, 1974

Dr.KUNSÁGI Elemér: Fiatalok eszményképeinek vizsgálata, Szegedi Nyári Egyetem, Pedagógia, 1975

Dr.KUNSÁGI Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai, Acta Univ. Szegediensis de Attila József nominatae sectio Paedagogica et Psychologica 22. Szeged, 1980

Elemér Kunsági

Quellen zur Vorbildwahl der 17-18 jährigen Jugendlichen

Der Verfasser beschäftigt sich seit 1968 mit der Untersuchung der Vorbilder der Jugendlichen. Auf einer repräsentativen Musterauswahl werden die Messungen im allgemeinen alle 4 Jahre wiederholt. Die repräsentative Auswahl bezieht sich auf das ganze Land. Die Lage der Vorbilderwahl der Jugendlichen wird mit Hilfe von Fragebögen und Gruppeninterviews erschlossen. Die Untersuchung erstreckt sich auf die Absolventen der verschiedenen Mittelschulen in Ungarn. Dabei wird die zahlenmäßige Proportion der Schüler nebst dem proportionalen Verhältnis der beiden Geschlechter mit in Rücksicht gezogen.

In der vorliegenden Studie wird eine vergleichende Analyse vorgenommen. Die zahlenmäßigen Angaben der früheren Forschungen werden mit den Ergebnissen des Jahres 1980 verglichen. Es wird vor allem untersucht, wie die Vorbildwahl der Jugendlichen vom Jahre 1968 bis zur Erschliessung im Jahre 1980 durch die geplanten erzieherischen Wirkungen der Schule sowie der Faktoren ausserhalb der Schule - in erster Linie der Massenmedien und der Erwachsenen - beeinflusst wird. Auf Grund der durch die statistische Aufarbeitung gewonnenen Angaben spricht der Verfasser aus, dass die Wirkungen ausserhalb der Schule bei der Wahl der Vorbilder dominieren.

Die erschlossene Lage hält er nicht für beruhigend, denn er meint einen Zusammenhang zwischen dem gewonnenen Bild und den Anschauungen gefunden zu haben, die immer stärker betonen, dass das Kind von der Schule unterdrückt wird. Die Vertreter dieser Anschauung geben der Ansicht Ausdruck, dass die Schule von heute eine unterdrückende Funktion bekleidet. Sie erlaubt nicht die spontane Entfaltung der Kinderpersönlichkeit auf Grund der eigenen Gesetze, sie zwingt das Kind zu etwas, was

es nicht gerne macht, was ihm fremd ist.

Der Verfasser kommt zur Schlussfolgerung, dass einige Lehrfächer wie die Geschichte und die Literatur viel für die Ausgestaltung der richtigen Wertordnung der Jugendlichen tun könnten. Er weist darauf hin, dass die hervorragenden historischen Persönlichkeiten, die Repräsentanten der Literatur, der Dichtung keine Anziehungskraft auf die Jugendlichen ausüben, dass man ihre hervorragenden menschlichen Eigenschaften nicht in der Wertordnung der Jugendlichen findet, weil diese weder in den Lehrplänen noch in den Lehrbüchern noch im Vorgang des Unterrichtes mit der gebührenden Sorgfalt behandelt werden: Sie werden nicht in Menschnähe gebracht, ihre menschlichen Werte werden nicht erlebnishaft dargestellt

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK ÉRTÉKORIENTÁCIÓJÁNAK
STRUKTURÁLIS ÉS DINAMIKAI JELLEMZŐI[†]

Duró Lajos

o

[†]Megjelent: A Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos Konferenciája. II. Tematikus vitaanyagok. /Szerk.: Barkóczi Ilona - Nagy János/. Bp., 1983

Problémafelvetés

Az iskolai nevelés és oktatás korszerűsítésének napirenden lévő feladatai az utóbbi években különösen ráirányították a figyelmet az ifjúság értékrendszerének és társas-közösségi viszonyainak elmélyültebb tanulmányozására és tervszerű fejlesztésére. Ennek szükségessége szervesen összefügg a szocialista társadalmi fejlődés azon igényével, hogy a munkában, a tanulásban, a mindennapi létformákban, az együttes tevékenységben, a közvetlen emberi kapcsolatokban hatékonyabbá kell tenni a szocialista értékek és normák érvényesülését.

A nevelőmunkában szükséges annak figyelembe vétele, hogy a szocialista társadalmi viszonyok létrejötte nem vonja maga után "automatikusan" az új típusú értékrendszer, a humanizált személyközi kölcsönös viszonyok, a közösségi létformák kialakulását és megszilárdulását. Az előrehaladáshoz mind társadalmi méretekben, mind az intézményes oktatás feltételei között egyaránt céltudatos és tervszerű nevelőmunkára van szükség, különösen akkor, ha számot vetünk azzal, hogy az előremutató tendenciák mellett tanulóifjúságunk egy részének értékorientációja nem eléggé szilárd, s következőképpen nem tud azonosulni társadalmi céljainkkal, szocialista értékeinkkel. E fiatalok értékbeállítódásának fejlődését gátolják a szocialista értékek ellen munkálkodó negatív szociális környezeti hatások és viselkedési minták. E tendenciák ellentétesek társadalmunk értékrendjével. Ennek az ellentétnek a feloldása elsőrendű társadalmi érdek s ugyanakkor a személyiség fejlődésének is alapvetően fontos pszichológiai feltétele.

Ebből következően a fejlett szocialista társadalom épi-

tésének időszakában, amikor előrehaladásunkban egyre fokozódik az "emberi tényezők" szerepe, a szocialista tudat és magatartás formálásának szerves részeként sürgető feladat a tanulóifjúság értékorientációinak fejlesztése, értéktudatának szilárd megalapozása, az elsajátított és a személyes tapasztalatok által megerősített értékekkel való cselekvő azonosulásának kialakítása. Ezen összetett nevelési feladat és személyiségfejlesztő program megvalósítását elősegíteni szándékozó pszichológiai vizsgálatok egyik megközelítési iránya lehet a középiskolások értékorientációja strukturális és dinamikai jellemzőinek feltárása.

Célkitűzés és előfeltevés

Vizsgálatunkban a szakirodalmi előzményekre /Jadov, 1969, Gáspárné, 1978, Murányi, 1974, Pataki, 1982, Váriné 1978/ is figyelemmel, abból indultunk ki, hogy az értékorientáció a személyiség környezetéhez való értékelő viszonyulásának olyan belső pszichikus diszpozíciója, érzelmileg domináns kognitív strukturája és szilárd cselekvésbeli késszenléte, amely viselkedését szabályozza. Az értékorientáció a szocialista tanulás, a társadalmi értékek elsajátítása /interiorizációja/ és az egyéni élettapasztalat eredményeként alakul ki. A személyiség a társadalmi objektívációkhoz való értékelő /szelektív/ viszonyulásában dominálón az énközeli értékdimenziókra összpontosít. Az értékorientáció alapvető funkciója az egyén értéktudata és tényleges értékelő magatartása közötti közvetítés pszichikus regulációjának megvalósítása. Következésképpen az értékorientációt a személyiség pszichikus strukturája olyan központi alkotórészenek tekintjük, amely döntően meghatározza az ideológiai-világnézeti-erkölcsi szféra tartalmát és működését. E minőségében az értékorientáció /mint az egyén értéktudatának, értéktapasztalatának és értékmegvalósító törekvésének szintézise/ a személyiség szociális és pszichikus fejlettségének mutatója, amelynek alapján következtetni lehet a lelki élet gazdagságára, mélységére és teljességére.

Ezen elméleti megfontolások alapján célul tűztük ki azt, hogy feltárjuk a középiskolai tanulók értékorientációjának szerkezeti összetevőit és dinamikájának pszichológiai jellem-

zót. Kiinduló munkahipotézisünk az volt, hogy középiskolásaink értékorientációjának szerkezeti tagolódásában dominálnak a társadalmilag preferált értékek. Ezzel összefüggésben feltételeztük, hogy a vizsgált korosztály értékválasztásának főbb irányai a tanulmányi évek előrehaladásával /elsőtől negyedik osztályig/ növekvő arányban a vezető társadalmi értékekre összpontosulnak és differenciálódnak.

Vizsgálati módszerek

Jelen vizsgálatunk közvetlen szakirodalmi előzményeinek tekintjük azokat a kutatásokat, amelyeket Gáspárné /1978/ a mondásválasztás módszerének kidolgozásával és alkalmazásával végzett a személyiség értékrendszerének pedagógiai pszichológiai megismerése és fejlesztése célzatával. A módszer hívószövegeként felhasznált mondások értékeket fejeznek ki. Ezért a mondásválasztás egyben értékválasztás is, attól függetlenül, hogy a vizsgálati személy a választott mondást az "egyetért" vagy a "nem ért egyet" dimenzióban helyezi el. A standard sorozat /kétszer 120 mondás/ 9 tartalmi kategória /értékkör/ sajátos, bár nem egységes rendezőelvre épülő rendszert alkot: A: család, otthon, nevelés, B: szerelem, házasság, nemek viszonya, C: barátság, D: közösség, E: munka, küzdés, F: tudás, tudomány, G: becsület, őszinteség, H: önértékelés, I: élet-értékek köre.

Az adatfelvételt csoportszituációban /osztálykeretben/ szerveztük meg, amelyhez tanulók sokszorosított, randomizált /108 mondást tartalmazó/ gyűjteményt kaptak kézhez. Az instrukció szerint a választott mondások rövid írásbeli értelmezését is kértük, amelyet tartalomelemzéssel dolgoztunk fel. A statisztikai értékelést számítógépes programmal végeztük.

A vizsgálatban 28 gimnáziumi és szakközépiskolai osztály /I-IV./ összesen 864 tanulója vett részt. A nemek osztályonkénti aránya viszonylag kiegyenlített volt, bár összességében néhány százalékkal több fiutanoló került a mintába.

Eredmények

A vizsgálati adatok értelmezésénél előbb a minta egészére vonatkozó relatív gyakorisági mutatók főbb tendenciáit emeljük ki /1.sz. táblázat/, s ezt követően az osztályokra lebontott

eloszlás arányait elemozzuk /2.sz. táblázat/.

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Összesen
Egyetértés	15	7	16	11	13	12	10	5	11	100 %
Elutasítás	22	6	12	16	2	8	13	5	16	100 %

1.sz. táblázat

A táblázatból kitűnik az, hogy a pozitív értékválasztás dimenziójában a barátság /16 %/ kerül a rangsor élére, mint a legnagyobb értékvonzatu kategória. Ez a tendencia megerősíti azt a fejlődéslelektani sajátosságot, amely szerint a társkeresés, az erős baráti kötődés, a barátság a középiskolások gazdag értéktartalommal telített társulási formája a jelentős értékfejlesztő szocializációs tényezője. A rangsorban a család /15 %/ következik, amelynek háttére minden bizonnyal a családi közvetlen környezet értékközvetítő hatása. Harmadik ranghelyen szerepel a munka /13 %/, mint egyik legalapvetőbb társadalmi értékünk. Negyedik a tanulás /12 %/, a fő tevékenységi formára irányuló választás. Ötödik a közösség és az életértékek /11 %/ kategóriája azonos mutatóval. Hatodik a becsület /10 %/, hetedik a szerelem /7 %/ az utolsó az önértékelés /5 %/ mondásköre.

Az elutasítás dimenziójában a választások a két szélső érték /22 %-2 %/ között elég nagyarányú szóródást mutatnak. Feltűnő az, hogy a legnagyobb mértékű elutasítás a család /22 %/ értékkörére összpontosul, de viszonylag magas arányú "egyet nem értés" jelentkezik a közösség és az életértékek viszonylatában is /16 %/. A további sorrend a következőképpen alakul: becsület /13 %/, barátság /12 %/, tanulás /8 %/, szerelem /6 %/, önértékelés /5 %/, munka /2 %/.

Az értékorientáció szerkezetének összetevőiről árnyaltabb képet kapunk akkor, ha összehasonlítjuk a választási helyzet két dimenziójában regisztrált adatokat. A két adatsor összevetéséből nyert különbségi mutatók jelzik a változások jelle-

gét és arányait. Ebből megállapíthatjuk azt, hogy szilárdan megőrzi pozícióját az "egyértetés" dimenziójában a munka /+11 %/, a barátság /+4 %/, a tanulás /+4 %/ és a szerelem /+ 1 %/ értékkategóriája. Ezzel szemben az elutasítás dominanciája érvényesül a család /-7 %/, a közösség /-5 %/, az életértékek /-5 %/ és a becsület /-1 %/ mondáskörének választásában. Ebben a vonatkozásban csak az utolsó ranghelyen lévő önértékelés pozíciója jelez egyfajta egyensúly helyzetet, mivel mindkét dimenzióban ugyanazon gyakorisággal /+ 5 %, -5 %/ fordul elő.

A tanulók értékorientációjának két dimenziója között konstataált diszkrepancia értelmezésénél osztjuk Gáspárné /1978/ álláspontját, amely szerint az is értékválasztás, amivel adott esetben a vizsgálati személy nem ért egyet. A mondananyagban ugyanis szerepelnek negatív előjelű hívószövegek is /elavult, a közfelfogással nem egyező nézeteket tartalmazó értékitételek/. Az ilyen mondasok elutasítása pozitív értékelő állásfoglalásnak minősül. Ezt a tendenciát egyértelműen jelzi a tanulók írásbeli megnyilatkozásainak elemzése során feltárt értékitételek gyakori előfordulása. Ezzel összefüggésben /mint az értékválasztás és az értékelő magatartás egyik állandóan visszatérő dilemmája/ vizsgálati anyagunkban is jelentkezik a Váriné /1978/ által említett "negatív identifikáció" problémája, amely változatos formában beépül az értékorientáció szerveződésének folyamatába /az értékelési minták véleltlenszerű vagy tudatos összehasonlításán, az értékvonzatu példák spontán átvételén keresztül az "egészen másként akarok élni" élményéig/. Következésképpen a mindennapi életben "sokkal több a tudatosodó negatív azonosulás, a valamitől való elhatárolódás, mint ahogyan azzal a kutatók, s többek között az értékvizsgáló tesztek számolnak" /I.m./. Vizsgálati tapasztalataink is igazolják azt, hogy a tanulók egy része viszonylag könnyebben el tudja határolni magát a negatív példától, mint amennyire nem képes minden esetben a biztonságos tájékozódásra a pozitív értékek világában. Ebből adódóan gyakran találkozunk ambivalens értékválasztással.

A korosztályra vonatkozó s eddig tárgyalt általános tendenciák érvényesülését a vizsgált minta évfolyamonkénti bontása szerint is ellenőriztük. Feltételeztük, hogy az osztályok

szerinti tagolódás olyan függő változó, amely több vonatkozásban megerősíti, illetőleg módosítja, differenciálja az összevont adatok alapján felvázolt helyzetképet. Az adatok évfolyamokra való lebontásával kiszámítottuk a relatív gyakoriság százalékos értékeit s ennek alapján meghatároztuk az értékkategóriák rangpozícióját /2.sz. táblázat/.

Az értékkörök választásának ranghelyei

Ért. kör	1.o.		2.o.		3.o.		4.o.	
	+	-	+	-	+	-	+	-
A	1	1	1	1	2	1	2	1
B	8	7	8	7	6	7	8	7
C	2	5	2	5	1	4	1	3
D	4	4	5	3	7	2	3	5
E	3	9	3	9	4	9	5	9
F	6	6	4	6	5	6	4	6
G	5	3	6	4	3	5	7	4
H	9	8	9	8	9	8	9	8
I	7	2	7	2	8	3	6	2

2.sz. táblázat

Megállapíthatjuk, hogy az egyes osztályok értékorientációs szerkezete az értékválasztás ranghelyeinek dinamikája szempontjából eléggé változatos tendenciákat jelez. Az 1. és 2. osztály viszonylatában érvényesül a legnagyobb foku stabilitás: a pozitív választásoknál 6 kategóriában /A, B, C, E, H, I/, a negatívnál pedig 7 kategóriában /A, B, C, E, F, H, I/ változatlan a rangpozíció. A 2. és 3. osztály összehasonlítása alapján azt tapasztaljuk, hogy a pozitív választásnál csak egy értékkörben /H/, illetőleg az elutasításban 3 kategóriában van pozicionális egybeesés /A, B, H/. E tendenciák azt bizo-

nyitják, hogy a 3. osztályban szinte teljesen átstrukturálódik az értékválasztás korábbi években kialakult iránya.

A 3. és 4. osztály összevetése azt mutatja, hogy a pozitív választásnál 3 területen /A, C, H/ s az elutasításban 5 mondáskörben /A, B, E, F, G/ van stabilitás, amíg a többi kategóriában változnak a rangpozíciók. Ebben a vonatkozásban az egyik osztályból a másikba való átmenet legnagyobb mértékben a pozitív választások értékrendjének átstrukturálódását mutatja. Ehhez viszonyítva a negatív dimenzióban kisebb a változás és inkább a ranghelyek stabilitása a jellemző.

Ha az egyes értékkategóriák ranghely szerinti presztizsének dinamikáját vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy az egyetértés dimenziójában egyedül az önértékelés /H/ pozíciója marad változatlan /9, 9, 9, 9/. Emelkedő tendenciát jelez a barátság /C/ értékköre /2, 2, 1, 1/. Csökkenést mutat a család /A/ vonzása /1,1,2,2/. Általánosabb tendencia a hullámozó mozgás a szerelem /B/, a munka /E/, a tanulás /F/ és az életértékek /I/ megítélésében. Legdinamikusabban változik a közösség /D/ értékválasztásának pozíciója /4,5,7,3/.

Az elutasítás dimenziójában több értékkör megítélésénél négy éven át osztályról osztályra stabilizálódik a kiindulási pozíció /A, B, E, F, H/. Ez jelzi azt a tendenciát, hogy a család, a szerelem, a munka, a tanulás és az önértékelés kategóriájához kötődő negatív azonosulás mechanizmusai szilárdan tartják magukat és működésük független az osztályok felmenő rendszerének változó körülményeitől. A többi értékkörnél /C, D, G, I/ tapasztalható némi változás a ranghelyek alakulásában. Az ambivalens értékválasztás a barátság, a közösség, a becsület és az életértékek területén jelentkezik évfolyamtól függő tényezőként.

Megbeszélés

A vizsgált tanulók értékorientációinak irányai az alapvető szocialista értékek körül sűrűsödnek és differenciálódnak. A legpreferáltabb értékkategóriák /barátság, család, munka, tanulás, közösség/ nagy vonzerővel rendelkeznek és a tanulók értékorientációs rendszerének szilárd összetevőit alkotják s kölcsönhatást mutatnak. A gyengébb vonzerőjű értékkategóriák /becsület, életértékek, szerelem, önértékelés/ az

értéktudat és az értékiapasztalat ütközőpontjában állanak, ambivalens értékválasztásban nyilvánulnak meg, az előnyben részesítés és az elutasítás dimenziója diszharmónikus, kognitív és emocionális feszültségek terhelik.

Az értékorientáció irányainak évfolyamonkénti fejlődési vonala dinamikus változásokat tükröz és esetenként ellentmondásos jelleget mutat. A társadalmi preferenciákkal való azonosulás tendenciái változnak s ennek következtében a vezető értékek ranghelyei cserélődnek. Az orientáció irányváltozásai /ellentétben feltételezésünkkel/ nem követik lineárisan az egymás után következő évfolyamok nevelés és oktatás által meghatározott fejlődési vonalát. Több érték kategória preferáltsági szintje hullámzó mozgást tükröz /közösség, becsület, szerelem/. Az értékválasztás nagyfokú rigiditása jellemzi az önértékelést, amely négy éven át mindkét dimenzióban szilárdan megtapad a kiindulási pozíciónál.

Az érték kategóriák választásának irányai és szerkezetei tagolódásának tendenciái az évfolyamonkénti összehasonlítás függvényében azt mutatják, hogy mind a pozitív, mind a negatív dimenzióban az első és a második osztály értékorientációi között van a legerősebb összefüggés. Az értékorientáció erőteljes szerkezeti és dinamikai irányváltása a harmadik osztályban következik be, amely egyes érték kategóriákban /közösség, tanulás, életértékek/ a negyedik osztályban is folytatódik. Az értékválasztásban megnyilvánuló orientációs egyezés heterogén jellegű. Az elutasítás dimenziójában viszont a szoros összefüggés jelentkezik. Szembeötlő a negatív értékazonosulás tendenciaszerű megnyilvánulása.

A tanulmányozott korosztály értékorientációi összhangban vannak az iskolai alapidokumentumok követelményeivel. A fejlődés vonala azonban nem egyenletes, olykor ellentmondások árnyalják. E jelenség nem kizárólagosan /hiszen tanulóinkat nem csak iskolai hatások érik/, de többnyire mégis nevelőmunkánk bizonyos egyoldalúságára, következtetlenségére vezethető vissza /kevés az értékvonlatu pozitív példa, értékelésünk markánsabban észleli a tanulók negatív megnyilvánulásait, mint pozitív tetteit stb./. A tanulók cselekvő értékazonosulásának fejlesztése feltételezi értékelési stratégiánk megújítását, az orientálás hatékonyságát elősegítő nevelési stílusváltást.

Irodalom

- GÁSPÁRNÉ Zaunner Éva, 1978, Mondásválasztás, Pedagógiai-pszichológiai módszer a személyiség értékrendszerének megismerésére. Akadémiai Kiadó, Bp., 213 p.
- HUNYADY György, 1976, A szociális attitűd és a percepció kutatásának néhány aktuális kérdése. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. /Szerkesztette: Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya/. Akadémiai Kiadó, Bp., 41-58. p.
- JADOV V.A. /Szerk./, 1969, Licsnoszty i jejo cennosztnie orientacii. Informacionnij Bjuleteny. 19. Moszkva.
- LANGE L., 1970, Zur Analise der Einstellungsänderung. Zeitschrift für Psychologie. 1. sz. 35-61. p.
- MURÁNYI Mihály, 1974, Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Bp., 118 p.
- PATAKI Ferenc, 1982, Az értékiszocializáció kérdései 10-18 éves korban. Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Bp., 265-268 p.
- VÁRINÉ Szilágyi Ibolya, 1978, Az értékek tudatától az értékek megvalósításáig. Az értékorientáció szociálpszichológiai vizsgálata. Világosság, 10.sz. 593-599. p.
- ZOTOVA O. J.-Bobnyeva M.J., 1975, Cennosztnie orientacii i mechnyizmü szocialnoj regulacii povegyenyija. Metodologicsenküe problemü szocialnoj pszichologii. Otv. red.: Sorohova E.V. Nauka. Moszkva. 241-294. p.

Lajos Duró

Strukturelle und dynamische Merkmale der Wertorientierung von Mittelschülern

Der Verfasser geht von der Arbeitshypothese aus, dass die Wertorientierung eine solche psychische Disposition des kritischen Verhältnisses der Persönlichkeit zu ihrer Umgebung, eine emotionell dominante kognitive Struktur und stabile Handlungsbereitschaft der Persönlichkeit ist, die ihr Verhalten regelt. Die Zielsetzung der Untersuchung richtet sich darauf, die strukturellen Komponenten der Wertorientierung der Mittelschüler und die psychologischen Merkmale ihrer Dynamik zu erschliessen.

Die Methode der Untersuchung ist die Auswahlprobe von Ausserungen, bzw. eine modifizierte Variante von dieser Probe /G. Zauner 1978/, die durch die Einreihung von 120 Ausserungen in 9 Inhaltskategorien /Familie, Liebe, Freundschaft, Gemeinschaft, Arbeit, Lernen, Ehre, Selbstbeurteilung, Lebenswerte/ ein mögliches Mittel zur Aufdeckung des Wertsystems der Persönlichkeit und der Schülergruppen ist. An dieser Arbeit haben sich 864 Schüler von 28 Klasse /1.-4. Klasse/ von Gymnasien bzw. Berufsschulen beteiligt. Die statistische Bearbeitung der Angaben erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms.

Die Ergebnisse haben bestätigt, dass sich die Richtungen der Wertorientierungen der Schüler um die grundlegenden sozialistische Werte /Freundschaft, Familie, Arbeit, Lern-tätigkeit, Gemeinschaft/ komprimieren und differenzieren. Die Entwicklungslinie der Richtungen der Wertorientierung nach Jahrgängen verläuft nicht linear, sondern sie spiegelt eine dynamische veränderliche Wellenbewegung. Sowohl in der positiven als auch in der negativen Dimension zeigt sich der stärkste Zusammenhang zwischen den Wertorientierungen der ersten und der zweiten Klasse. Der strukturelle und dynamische Richtungswechsel lässt sich in der dritten Klasse markant feststellen, der gewissermassen auch im letzten Studienjahr fort dauert.

A TANULÓK ISKOLAI VISZONYÁNAK ALAKULÁSA EGY LONGITUDINÁLIS
VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN⁺

Veczkó József

⁺Elhangzott a Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos
Konferenciáján, Budapest, 1983 március.



I.

A gyermek személyiségfejlődésének első száma meghatározója évszázadokon, sőt évezredekken keresztül - főleg nevelési, szocializációs vonatkozásban - a családi mikro- és makrokörnyezet volt. A századfordulótól, különösen századunk közepétől - hazánkban - a családok belső szerkezetében, funkciójában és életmódjában beállt változások az említett családi tulsúly hatásrendszerek csökkentését, ugyanakkor az iskolai hatások megnövekedését eredményezték. Mindebből következett, hogy a jelzett időszakban az iskola feladatai nemcsak megnövekedtek, hanem minőségileg is megváltoztak; azaz az egész gyermek személyiségfejlesztésének irányítását kellett vállalnia. Az iskolának az említett új feladatra olyan történelmi körülmények között kellett önmagát alkalmassá tennie, amikor a tudományos ismeretek és az ezzel kapcsolatos információk egyrészt soha nem látott mértékben megnövekedtek, másrészt minőségileg is új tudományrendszerek, elméletek jöttek létre. Ez arra indította az iskola irányítóit, hogy az iskola ismeretanyagát folyamatosan igazítsák az ugyancsak gyorsan változó új tudományrendszerekhez. Az egymást követő tantervi reformok azt eredményezték, hogy a tanulóktól egyre több ismeretet követeltek, amiből az a veszélyhelyzet következett, hogy az iskola elsősorban csak oktatói, a teljesítőképes tudás megszerzését biztosító feladatának tudott megfelelni. A termelési szférában bekövetkezett azon változás is, hogy a teljesítménycentrikus magatartás került minden egyéb fölé, az iskolát arra inspirálta, sürgette, hogy elsősorban oktatói funkcióit erősítse.

Az említett gondokkal egyidőben gyors változás ment végbe az emberi csoportkapcsolatok rendszerében is. A csoporttho-

mogenitás viszonyának modelljét felváltotta a csoportmultiplacitás, a csoport sokféleség, a heterogenitás. 50-60 évvel ezelőtt a tanulók olyan 1-2 mikrocsoporthoz tartoztak /család, barát, kortárs/, amelyekben a kultúra tartalma, annak színvonala, és a társadalmi értékrend inkább homogén volt. Ma egy gyermek 4-6 mikrocsoporthoz is tartozik, ahol az említett csoportok kultúrszintjére, érték, eszme, célrendszerére, viselkedésformáira általában a heterogenitás a jellemző.

Ugyanezen évtizedekben a tömegkommunikációs és egyéb hatások szinte megszámlálhatatlan formában és tartalommal veszik körül, árasztják el a tanulókat, ami azt jelenti, hogy a területen is növekszik a hatások sokfélesége.

A megnövekedett, és sokféle hatásrendszer időszakában a társadalom számára döntő fontosságú, hogy az iskola a tanulók számára a pozitív élményű hatások olyan rendszerét legyen képes megteremteni /pozitív iskolai légkör/, amelyben a kölcsönös együttműködésen, személyes kapcsolatokon alapuló befolyással irányítani tudja a tanulók "önépitkezésének" folyamatát, értékrendjük, célrendszerük, szocializációjuk alakulását. A kérdés tehát az, hogy az említett heterogén hatások sokaságában az iskolaiak újszerűségükkel, élményszerűségükkel, pozitív pszichés klímájukkal, a tanulók interiorizációs folyamataiban meghatározók maradnak-e.

A téma vizsgálatának indokait eddig a külső hatások sokféleségével indokoltuk. Amennyiben a problémát a tanulók egyéni szocializációja oldaláról vizsgáljuk, akkor abból kell kiindulni, hogy az iskolás időszak az egyén felnőtté válásának nélkülözhetetlen, egy egész életre kiható, sőt meghatározó időszaka. Ebben a folyamatban a kisiskolás kor, és a serdülés sürített kritikus fejlődési csomópontokban, illetve periódusokban.⁺

⁺Kritikus perióduson a szocializáció azon szakaszát vagy egy-egy emberi sajátosság kialakulásához kapcsolódó minőségi ugrást értjük, amikor a biológiai /szervek, idegrendszer stb/, és pszichés /pl. a figyelem koncentráció képessége, az észre vevő képesség, az absztrakció szintje, a feladattudat stb/ fejlődés erővonalai különleges csomópontokat képeznek. Amennyiben az egyénnek szociális fejlődését biztosító környezeti hatások valamelyike az elvárttól /a történelmi kultúrszinttől/ eltér vagy éppen hiányzik, abban az esetben az ugynevezett kritikus csomópontok nem jönnek létre. Ez utóbbi esetben az egyén fejlődése lelassul, szociális érettségbeli lemaradások, gyakran pótolhatatlan hiányok keletkezhetnek.

A környezet hatásai továbbá a biológiai érés, és a pszichés fejlődés egybeesései különleges csomópontokat képeznek a személyben, melynek eredményeként ugrásszerű minőségi változások, integrációk jönnek létre. A kritikus csomópontokra jellemző tehát a fejlődés gyorsasága, a nagyfokú koncentráció, a fogékonyság, az érzékenységi, a hajlékonyság, az értékteremtés, és az, hogy az egyén egy egész életre kiható előnyös, vagy előnytelen tanult tevékenységformákat, tulajdonságokat alakít ki önmagában. Hogy az iskolai hatásokból az egyén újraintegrációi során mit épít be önmagába, az nagyban függ a személy pozitív iskolai viszonyától is.

II.

A téma indoklása során már értelmeztük azt, hogy mit is értünk a tanulók iskolához fűződő viszonyán. A vizsgálatok azt igazolták, hogy az iskolához való viszonyban az egyének ösztönös szükségleteinek kielégültsége, továbbá értelmi, érzelmi, erkölcsi és célrendszerbeli önépítkezésük, önmegújításuk közben kialakult elégedettségük vagy elégedetlenségük integrálódik sajátos véleményné bennük. Azt mondhatjuk, hogy a viszonyban a tanulók legszemélyesebb érdek és értékszféráinak érvényesültségi foka, s benne ön- és környezetük minősítési módja tükröződik. Abból indultunk ki, hogy ... "az élmény olyan egység, amelyben megbonthatatlan egységben van képviselve egyrészt a környezet, vagyis az, hogy mit visz bele ebbe az élménybe maga a gyermek" /Vigotszkij, 1976 /.

Azt a folyamatot ahogyan az iskolai hatások, tapasztalatok az egyén pszichés apparátusában individuális élménnyé válnak, azt nem tudjuk követni, de az iskolai viszonyban mint élményben - a személyek testi, érzelmi, gondolati, akarat- és értékrendszerbeli integrációit - reprezentálódó véleményüket, értékelő magatartásukat megismerhetjük.

Témánkhoz közel áll az a felfogás, amely szerint az iskolát szokás munkahelyként is említeni. Ugy véljük, a valósághoz közelebb kerülünk akkor, ha az otthon és a munkahely sajátos ötvözetéről beszélünk. Az iskola hasonlít a munkahelyhez, mert pl. itt is irányított feladatmegoldó tevékenységet kell végezni. A munkást is és a tanulót is teljesítménye alapján értékeli, ami nagyban befolyásolja az egyének

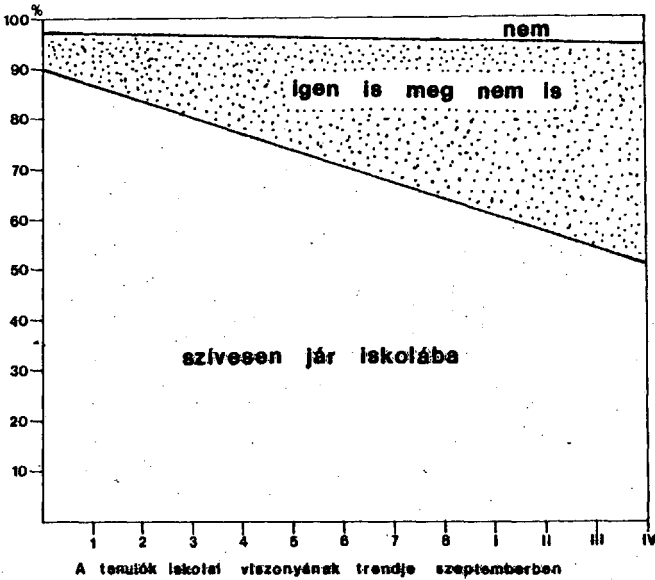
önértékelését, önbecsülését, társas kapcsolataikban pedig szociális sulyukat, tekintélyüket. Hasonlóság még: a felnőttek is és a tanulók is arra törekcszenek, hogy elnyerjék a környezetükben élők /kedvelt és megbecsült személyek/ bizalmát. A munkahelyek vezetői, az iskolák tanárai pedig, azért fáradoznak, hogy méltók legyenek a bizalomra. Az említetteket azért tartjuk fontosnak, mert mind a munkahelyi, mind az iskolai pszichés klíma fontos meghatározójának tekintjük.

III.

Az 1966-1967-es tanévben, 12 ezer iskolás tanulón mint reprezentatív mintán szeptemberben, decemberben és júniusban kérdőíves módszer, projekciós képek, iskolai dolgozat segítségével elvégeztük a tanulók iskolához kapcsolódó viszonyának vizsgálatát. A tanulók válaszainak feldolgozásával megállapíthattuk azok pozitív /azonosulnak az iskolával/, negatív /elutasítják az iskolát/ és kéttényezős /egyes tevékenységformákkal és színterekkel azonosulnak, másokat pedig elutasítanak/ viszonyának alakulását a nevezett tanévben.⁺

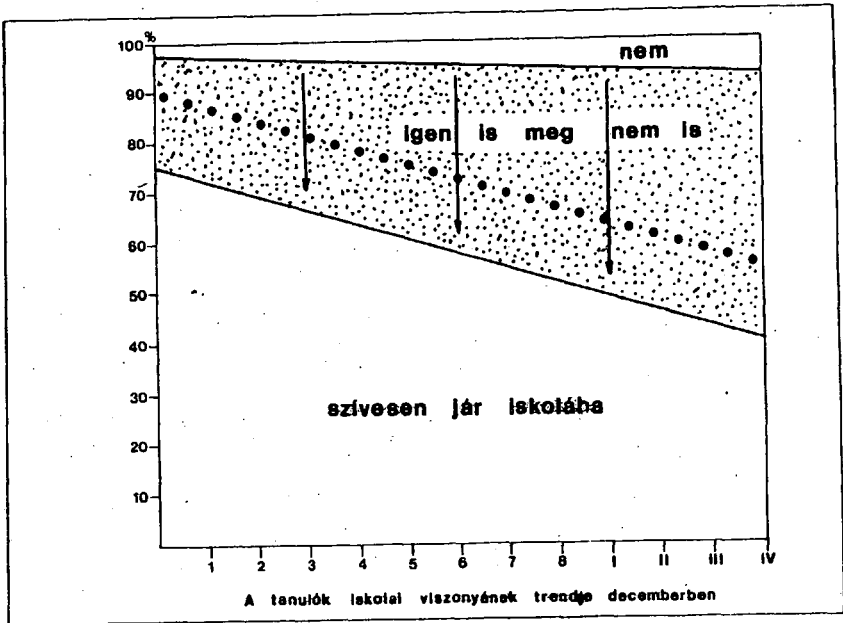
A szeptemberi vizsgálat adatainak összegezése alapján készült az 1.számú ábra, amely a tanulók iskolához kapcsolódó viszonyának trendjét mutatja be.

⁺ Adatfelvételünk mintanagyságát az általános és középiskolai korosztály /1966-1967/ teljes populációjából a konfidencia intervallum; a keresett valószínűsége figyelembevételével számítottuk ki. A reprezentatív minta nagyságát 12 ezer tanulóban - rétegezett mintavétellel - állapítottuk meg, a statisztikailag szükséges 10 ezer fő helyett. Az így kapott statisztikai eredményekből nyert relatív gyakoriságot $d=0,01$ pontossággal és 95 %-os valószínűséggel tarthatjuk elfogadhatónak. A tanulók véleményének, álláspontjának kikérdezéséhez kérdőívet, interjút, projekciós képeket, írásos beszámolókat, vallomásokat stb alkalmaztunk. A témával kapcsolatos vizsgálatainkat 1980-ban fejeztük be.



Az összesített adatok segítségével megállapíthatjuk, hogy a tanulók többsége - szeptemberben - pozitív módon értékeli az iskolát. Szeretnének megfelelni az iskolai kívánalmaknak. Belső elszánásukban a megfelelési attitűd kerül előtérbe. Azt is megfigyelhetjük, hogy az egyes osztályok iskolakedveltségében nagy eltérések mutatkoznak. Szembeötlő, hogy az osztályok szerint felfelé haladva a pozitív viszony romlik, a kéttényezős és a negatív viszony aránya pedig emelkedik. Megállapíthatjuk még, hogy mind a negatív, mind pedig a kéttényezős viszony %-os értékei jelentősek.

A szeptemberben elvégzett méréseket decemberben megismételtük. Az adatok ekkor is azt mutatták, hogy a tanulók többsége kedveli az iskolát, bár a pozitív viszony aránya - szeptemberhez viszonyítva - csökkent, a kéttényezős értékelés pedig növekedett.

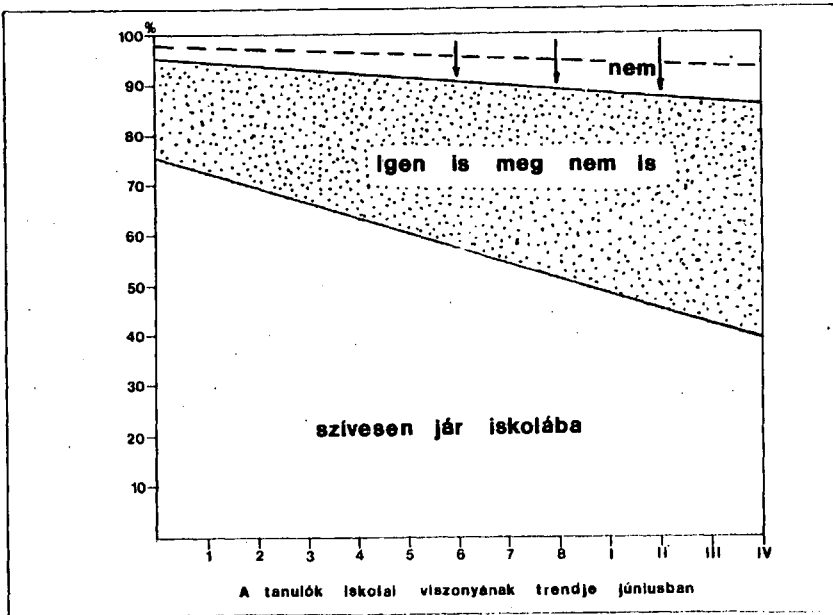


A szeptembertől decemberig terjedő iskolai időszakot a tanulók egy része úgy élte át, hogy szeptemberi elképzeléseiket részben saját hibájuk miatt, részben pedig iskolai körülményeik miatt nem voltak képesek megvalósítani. Az egyének a köztük és az iskola közötti egyensúly megbomlását kudarcoként élték meg, és ez tükröződött az iskolai viszony romlásában is.

A tanulók másik csoportja úgy értelmezi helyzetét, hogy szeptemberben mind a tanárok, mind a tanulók toleranciája könnyedebb és rugalmasabb. Decemberre ez a rugalmasság csökken, sőt egyre merevebbé válik. A jelenséget azzal magyarázzák, hogy mind a tanárok, mind a tanulók terhelése pszichoszomatikus túlterheltségi állapotra halmozódik. Csökken a ta-

nárok és a tanulók személyes empatisz kapcsolata, és megerősödik a hideg, számonkérő magatartásforma.

A negatív viszony aránya decemberig lényegesen nem változik, amit azzal magyaráznak, hogy a halmozódó traumatizáló tényezők, és kudarcok ellenére legbensőbb énjükben még reménykednek helyzetük rendezésében.



A szeptemberi és a decemberi méréseket júniusban is megismételtük. A tanulók többségének iskolához kapcsolódó élménye továbbra is kedvező, pozitív kapcsolatuk a decemberi értékek szintjén marad. Azt figyelhettük meg, hogy azok a tanulók, akik december végéig megtartották pozitív viszonyukat az iskolához, azok többsége év végén is kedveli az iskolát. Azok viszont, akik decemberben kéttényezős módon viszonyultak az iskolához, azoknak egy része értékelő magatartását negatívvá változtatta.

Amennyiben az iskolához kapcsolódó viszony alakulását az egyes életkori szakaszok szerint vizsgáljuk, akkor megfigyelhetjük, hogy a kisiskolás korúak pozitív viszonyának átlagértéke /szeptemberben/ 85,5 %, ugyanakkor a felső tagozatosoké 60 %, a középiskolásoké pedig 46 %. A statisztikai adatok decemberben és júniusban némileg megváltoznak ugyan, de a trend osztályok szerint felfelé haladva változatlan marad.

A kéttényezős viszony /szeptemberben/ úgy alakul, hogy az alsó tagozatosok ilyen jellegű értéke 10,5 %, a felső tagozatosoké 36,25 %-ra emelkedik, a középiskolásoké pedig 46,5 %. Osztályok szerint felfelé haladva a viszonyt jelző adatok is emelkednek.

A negatív viszonyt vallók aránya az alábbiak szerint alakult; az alsó tagozatosok átlaga 3 %, a felsősöké 3,5 %, a középiskolásoké pedig 6,75 %. Osztályok szerint itt is felfelé haladva emelkedést figyelhetünk meg.

Az említett egy tanévre vonatkozó áttekintés után 5 első osztály 113 tanulójának iskolához kapcsolódó viszonyát mértük négy éven keresztül, azaz a 4. osztály befejezéséig. Ugyanezt tettük 5 ötödik osztály 115 tanulójával, akiket 8. osztályos koruk végéig követtünk. Az elsőhöz hasonlóan 5 első évfolyamu középiskolai osztály 121 tanulójának iskolához kapcsolódó viszonyát mértük tanulmányaik befejezéséig. A vizsgálatokat itt is szeptemberben, decemberben és júniusban végeztük, az első alkalommal /1966-1967-es tanév/ használt mérési technikák megismétlésével.

Négy év után a vizsgálati eredmény azt mutatta, hogy a szeptemberi mérések kisebb eltérésekkel megfelelték az első alkalommal mért trendnek, csak az egyes osztályok számtani kö-

zépértéke változott meg, azaz mozdult a trend irányába. Az első évben - szeptemberben - az ötödik osztályosok pozitív viszonya 73 %-ot mutatott, négy évvel később ez a szám 53 %-os volt.

Decemberben a pozitív viszonyt vallók aránya romlott, a negatív alig változott. Juniában a kéttényezős viszony romlott és a pozitív viszony maradt változatlan. Mind a szeptemberi, mind a decemberi, mind pedig a júniusi trendek megismétlődnek négy éven keresztül. Az osztályok %-os értéke módosul a trend irányának megfelelően.

IV.

Befejezésül vázlatosan felsoroljuk azokat a fontosabb tényezőket, amelyek meghatározzák, vagy legalábbis nagyban befolyásolják a tanulókat iskolához kapcsolódó viszonyuk alakításában.

- Tartós személyes- és csoport kapcsolataik alakításában az iskola mennyire segíti őket.
- Testi, idegrendszeri és emocionális közérzetük pozitív vagy negatív alakulása. Az iskola növeli-e az egyén ilyen jellegű stabilitását vagy csökkenti.
- Minden emberre jellemző, hogy elégedettséget, biztonságot érez akkor ha az őt érő hatásokra megfelelő választ tud kidolgozni. Az iskolai követelmények teljesíteni tudása növeli, az ellenkezője pedig csökkenti a tanulók önbecsülését, érzékszervek tudatát, sikerélményét, vagy frusztrációját. Ezt a tanulók úgy élik át, hogy az iskola támogatja, vagy mérsékli őket önmaguk megvalósításában. Iskolai tevékenységük hatására alkalmassabbá válnak-e feladataik kidolgozására.
- Az iskolai hatások segítik-e őket abban, hogy szociális kapcsolataik, szerepeik javuljanak a családban, a kortársak körében, a társadalomban. Ezzel függ össze társadalmi elkötelezettségük is.
- A tanuláshoz, az egyes tantárgyakhoz, az oktatási és nevelési módszerekhez kapcsolódó élményeik is részei az iskolai viszony kialakulásának.
- A tanár-diák-kortárs viszonyból eredő értékelő megatartásuk. Az iskolai tevékenységben érvényesül-e a szemé-

lyesség, az életkori sajátosságok figyelembe vételének elve.

- Az egyének mennyire ismerik fel, sejtik meg saját kognitív rendszerük fejlesztésének fontosságát életük további alakításában. A tudás megszerzése belső szükségletté vált vagy terhes kötelesség a számukra.
- Ugy élik-e meg, hogy az iskolai hatásoknak szerepük van saját értékrendjük, magatartásrendjük, szociális érettségük kialakításában. Felismerik-e, hogy az iskola által felkinált minták segítségükre lehetnek erkölcsi értékrendjük kialakításában, és társadalmi boldogulásukban.
- Életcéljukat, elképzelt életük kereteit, tartalmát tágitja-e, és gazdagítja-e az iskola által felkinált sokféle modell.

Irodalom

- ÁGOSTON György-VESZPRÉMI L., 1967, A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében, Pedagógiai Szemle, 3.sz. 198-209.old.
- A.G.KOVALJOV, 1972, Személyiséglélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 498.old.
- BAGDY Emőke: 1977, Családi szocializáció és személyiségzavarok, Tankönyvkiadó, Bp., 138 old.
- BALLÉR E., 1963, A szocialista tanár-diák viszony néhány kérdése a pedagógus és a középiskolai osztályközösségek kapcsolatában, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 406-418.old.
- BARKÓCZI I.PUTNOKI J., 1967, Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, Bp., 263.o.
- BUDA Béla, 1978, Az empátia- a beleélés lélektana, Gondolat, Bp., 334.old.
- DURÓ L.-KELEMEN L., 1969, Fejlődés és neveléslélektan, Tankönyvkiadó, Bp.,
- DONÁTH B.-HARSÁNYI I., 1964, A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében, Pedagógiai Szemle, 15.sz.
- FORRAI Tiborné, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás, Akadémiai Kiadó, Bp., 154 old.
- GÁDORNÉ DONÁTH Blanka, 1966, A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felsőtagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában, Pszichológiai Tanulmányok, IX.kötet 101-115.old.
- GERÉB György, 1968, Pszichológiai tapasztalatok az iskola légköréről, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 435-440.old.

- GERÉB György, 1970, Az iskola pszichés klímája, A pedagógia időszerű kérdései hazánkban c. sorozat, Tankönyvkiadó, Bp., 90 old.
- HALÁSZ L.-HUNYADY Gy.-MARTON L. Magda, /szerk./ 1979, Az attitűd pszichológiai kutatásainak kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp., 358 old.
- G. CLAUSS-H.HIESCH, 1964, Gyermekpszichológia, Akadémiai Kiadó, Bp., 372 old.
- H. WALLON, 1958, A gyermek lelki fejlődése, Studium Könyvtár sorozat, 7.sz. Gondolat, Bp., 171 old.
- ISSAACSON, R.I. MCKEACHIE, W.I., and MILMOLLAND, I.E. 1963, Correlation of teacher personality variables and student ratings. J. of Ed. Psychol. No 110-118.
- KISS Tihamér, 1978, Az énkép kialakulása és fejlődése, Tankönyvkiadó, Bp., 143 old.
- KELEMEN László, 1981, Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, Bp.,
- KOMOLY Judit, 1968, A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye, Pszichológiai Tanulmányok, XI. kötet, Akadémiai Kiadó, Bp., 241-257. old.
- ORMAI V., 1962, Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére, Magyar Pedagógia, 4.sz. 382-417. old.
- PATAKI Ferenc, 1969, Csoportlélektan, Gondolat, Bp., 411 old.
- PATAKI Ferenc, /szerk./ 1976, Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat, Bp., 728 o.
- RANSCHBURG Jenő, 1973, Félelem, harag, agresszió, Tankönyvkiadó, Bp., 151 old.
- ROSENFELD, H. and ZANDER, A., 1961. The influence of teachers on aspirations of students, J. of Ed. Psychol, 52. 1-11.
- Sz.L. RUBINSTEIN, 1967, Az általános pszichológia alapjai, Akadémiai Kiadó, Bp., 1103 old.

TÓTH Béla, 1968, Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén, Akadémiai Kiadó, Bp., 157 old.

VELDMAN, D.J. and PEACK, H.F. 1963, Student teacher characteristics from pupils viewpoint. J. of Ed. Psych. 54. 346-356.

József Veczkó

Die Gestaltung des Verhältnisses der Schüler zur Schule im Spiegel einer longitudinalen Untersuchung

In der Einleitung werden die Gründe der Untersuchung des des Verhältnisses zur Schule erörtert. In den inhaltlichen Ausführungen wird unsere Auffassung über dieses Verhältnis als Erlebnisform - skizzenhaft - dargestellt.

Im Laufe der mit dem Thema zusammenhängenden vorherigen Datenermittlungen wurde zuerst danach gefragt, inwiefern die Schüler die Schule als einen entbehrlichen oder unentbehrlichen Teil /als eine Haupttätigkeit/, als eine Voraussetzung ihres Lebens /ihrer Sozialisation/ empfinden. Die Angaben werden mit Hilfe einer fünfgradigen Skala dargestellt. Auf Grund der Mitteilungen der Schüler werden ihre Motivationen, ihre Wertungen und Beweggründe beschrieben.

Auf einem 12000 Kopf starken repräsentativen Muster wurde die Untersuchung des Verhältnisses der Schüler zur Schule vorgenommen. Die Messungen wurden - in der ersten Phase - in einem Schuljahr im September, Dezember und im Juni durchgeführt. Die summierten Angaben werden mit Hilfe von Grafiken /trends/ dargestellt. Es werden aber auch die in den verschiedenen Zeitspannen gemessenen Werte verglichen. Man kann zu noch wichtigeren Feststellungen gelangen, indem man die Angaben auf Grund der ansteigenden Folge der Klassen analysiert. Auszug: .. In ansteigender Folge der Klassen verringert sich die positive Beliebtheit der Schule. Das Verhältnis derjenigen, die sich für zwei Faktoren oder für das negative Verhältnis aussprechen, erhöht sich. Wenn man die Gestaltung des erwähnten positiven Verhältnisses auf Grund der Abschnitte des Lebensalters untersucht, kann man erfahren, dass das positive Verhältnis der Schüler der Unterstufe /im September/ 85,6 %, das der Oberstufe nur 60 % und das der Mittelschüler 46 % ausmacht. Im Dezember erhöht sich das Verhältnis des doppelten Faktors zungunsten des

positiven Verhältnisses. Im Juni erhöhen sich die Zahlen des negativen Verhältnisses zuungunsten des doppelten Faktors. Nach der Darstellung der sich in der Zahlenmässigkeit speiegelnden Regeln und Wiederholungen werden die Motive des positiven, des negativen Verhältnisses und des doppelten Faktors erörtert.

Nach diesen Untersuchungen, die sich auf ein Schuljahr beziehen, wurde das Verhältnis der 113 Schüler von 5 ersten Klassen durch 4 Jahre hindurch gemessen, d.h. bis die Schüler die 4. Klasse erreicht haben. Dasselbe wurde mit 115 Schülern von 5 fünften Klassen bis zur 8. Klasse durchgeführt. Inähnlicher Weise wurde das Verhältnis zur Schule von 121 Schülern in 5 ersten Klassen der Mittelschule bis zum Abschluss ihres Studiums untersucht. Die ermittelten Angaben werden mit Hilfe von Grafiken verglichen, und diese werden /sowohl die Angaben als auch die Motive/ mit denen der ersten Untersuchung konfrontiert.

Auf Grund der Feststellungen der Untersuchung kommt man zu einigen Verallgemeinerungen über das Verhältnis zur Schule, bzw. zu Folgerungen über das psychische Klima in der Schule.

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK ÉLETFELFOGÁSÁNAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓS
TÉNYEZŐI[†]

Gergely Jenő

[†]Megjelent: A Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos Konferenciája. II. Tematikus vitaanyagok. /Szerk.: Barkóczi Ilona - Nagy János/. Bp., 1983

Problémafelvetés

A pedagógiai pszichológiában a legtöbb elméleti modell kidolgozásának természetes velejárója az az elvárás, hogy a modell által leírt változókat pontosan meghatározza és mérje is. Az általunk leírt modellműködés lényegében a középiskolás tanulók életfelfogását alakító tényezők közül a permanens művelődést orientáló hatások szerveződését követi nyomon.

A személyiség alakításának előterében azok a célok állnak, melyek a nevelés fő feladatainak megvalósításán túlmenően az önnevelés és önirányítás hatékony fejlesztését segítik elő adott életkorban. Hangsúlyossá válik az a követelmény, hogy a társadalom által igényelt művelődés egyéni folyamatába olyan értékorientációk épüljenek be, melyek e folyamatnak nemcsak indítékai, de egyben rendező és magyarázó elvei is.

Az életfelfogásban a személyiség szubjektív világának olyan domináns értékorientációs folyamatai hangsúlyozódnak, amelyek tevékenységének motivumait, a jövő felé fordulás, a tájékozódás mozzanatait, a személyesen kívánatos cél megvalósításának eszközeit integrálják /Tröger, W., 1974/. E strukturában rögzül mindaz: "ahogyan az ember lehetőségein belül válogat, ahogy dönt, tervez és arányosít; ahogyan jelenlegi helyzetén változtatni akar; ahogyan aspirációi alakulnak; ahogyan igényeit módosítja; ahogyan helyzeteinek, képességeinek realitását felismeri; ahogyan az előbbieknél jelentést ad és fontosságot tulajdonít" /Losonczy Ágnes, 1977/.

A nevelés mindig valamilyen objektív tartalom által alakítja a tanuló személyiségét. A személyiség fejlesztésé-

nek folyamata a kultura, az objektív műveltség szubjektívvé válásával, interiorizálásával, céltudatos, szervezeten irányított folyamatként valósul meg. E folyamat egészéhez fűződnek a tanulói viszonyulások általunk is tanulmányozott értékeállítódásai.

A művelődés, mint értékelendő sajátosság funkcionál a pszichológiai távolságként jelenik meg. Ez a távolság, az adott értéknek az életfelfogásban jelentőséget kapó sajátosságától függően erősödik, vagy csökken. A művelődéshez való értékelő viszonyulás ezen jellemző vonása az értékattitűdök működésével mutat rokonságot. Ezen sajátzerűség tanulmányozása a tanuló legtermészetesebb tevékenységében érhető tetten, a tanulmányi munkában. A tanulmányi munkához való viszony értékorientációs tartalmu tulajdonságként értelmezhető. Ebben az összefüggésben azt keressük, hogy a tanulmányi tevékenységhez való viszonyulás az életfelfogás mely tényezőihez kapcsolódik. Értékorientáló jelentőséget akkor kap a tanulmányi tevékenység, ha intenzitásából adódóan kellő mértékben elkülönül az életfelfogást alakító szempontok és szituációk alapján. A művelődéshez való viszonyulást úgy kezeljük, mint az értékorientáló megnyilvánulások hatására bekövetkező, a tanuló személyiségében formálódó változékonyság megfogalmazódását, megnyilvánulását, amelyben nemcsak a tudatosság, hanem a személyiségben kifejlődött értékorientációs tulajdonságok egy köre is kifejeződik. Ebben az összefüggésben az életfelfogás alakulását formáló pályaelképzeléseket, a pálya vonzó indítékait, a tanuló mindennapos szabadidős tevékenységeit és általános művelődési lehetőségeit, mint változó tartalmu értékorientáló tényezőket vesszük figyelembe.

Kutatási feladatok és módszerek

Vizsgálatunk során kísérletet tettünk arra, hogy a fakultatív képzésben részesülő gimnazisták életfelfogását alakító értékorientáló tényezőket kölcsönhatásukban tárjuk fel. Arra kerestünk választ, hogy az előzőekben felvetett gondolatok alapján, hogyan megy végbe az életfelfogás alakulása a fakultatív képzés közbeiktatásával. E kérdés magában foglalja egyfelől a tantárgycsoport választását a választott élet-

pálya szempontjából, másfelől azoknak az indítékoknak szubjektív értékelését, melyek az életpálya kijelölése szempontjából /a mindennapi életvitel tapasztalataiból adódóan/ vonzonak bizonyulnak. Különös tekintettel az utóbbi szempontra, azt is tervbe vettük, hogy az értékorientációkat a tanulók szociális körülményének néhány jelentős tényezőjével összevetjük.

Vizsgálatunkat kérdőív és attitűd-skála alkalmazásával végeztük. Mintánkba egy nagy és egy kisváros fakultatív gimnáziumi képzésben részesülő harmadik osztályos tanulói kerültek. Az adatfeldolgozás 468 tanulóra terjedt ki. Az adatfeldolgozás cluster analízissel fejeződött be. Az így nyert adatscsoportok a vizsgált tényezők közötti kapcsolatokat rögzítették.

Vizsgálati eredmények

Az életpálya alakulása szempontjából a gimnáziumi orientációs foglalkozásokat követően négy egymástól határozottan elkülönülő értékeállítódás körvonalazódását tapasztaltuk.

1. Az első csoportra jellemző, hogy legfontosabb céljuk az érettségig történő eljutás. Azt hangsúlyozzák ki, hogy külső kényszer hatására /szülők akaratából/ kerültek gimnáziumba. A fakultativitással szemben merevséget tanusítanak. Kizárólagosan azokra a tantárgyakra orientálódnak, melyek nem készítetik őket jelentős erőfeszítésre - bár ez tanulmányi előmenetelükön nem látszik. Értékorientációikban azok a motívumok jutnak vezető szerephez, melyek a későbbi életvitelben, a gondtalan jólétet, a sok szabadidőt, a fizikai erőfeszítés hiányát az önállósággal és a független foglalkozásgyakorlással hozzák összefüggésbe. Művelődési igényük a szabadidős lehetőségek körére korlátozódik. A környezetükben lévő tárgyi kultúra hatása alatt állnak, amely inkább a szórakozást szolgálja és kevésbé az önművelődést, és az arra történő beállítódást. Értékorientációjuk inkább a tárgy birtoklására irányul, mint a tárgy által közvetített tartalomra. A tanulmányi munkától elszakadó értékorientáció fogalmazódik meg az e csoportba tartozó tanulók esetében. Az adatokból megállapítható, hogy életfelfogásukat még nem hatja át a művelődés szükségletének tudatosodása.

2. A második csoportba tartozó tanulók életfelfogását erősen befolyásolja az egyes tantárgyak szerepe és szerete-
te, mint a későbbi életpálya elképzelése. Számukra a közép-
iskolában megszerezhető tudás a legfontosabb érték. Pálya-
elképzeléseik nem tükröznék határozott irányt. Értékorientá-
ciós jelentőséget tulajdonítanak az emberi kultúra elsajáti-
tásának. Műveltségüket mint megelégedettséget és nem mint
sikert élik át. A foglalkozási presztizsnek alig tulajdoni-
tanak jelentőséget. Sajátos módon arányított tevékenységük
korlátozza őket a sokoldalú szabadidős tevékenységekben va-
lő részvételben. Nem egy esetben konfliktusba kerülnek osz-
tálytársaikkal, mivel visszahuzódóknak, kevésbé aktívnak te-
kintik őket a közösségi munkában. Tapasztalataink alapján
ugy tűnik, hogy ez a csoport szabadidős tevékenységében a
leginkább zárt, a társadalmi tevékenység közösségi formáitól
legvisszahuzódóbb, családi és szűk baráti körben érvényesülő
értékekre orientálódó.

3. A harmadik csoportba azok a tanulók sorolhatók, akik-
nek életfelfogását erőteljesen befolyásolta az első két ta-
nulmányi évben végzett orientációs tevékenység sikerélménye
és a nevelői tevékenység képességfeltáró és személyiségfor-
máló hatása. Ezek a tanulók nagy jelentőséget tulajdonítanak
az osztályban alakuló társas, közösségi életnek. A közösségi
tevékenységek során, az interakciók tartalma alapján formá-
lódik életfelfogásuk. Rendkívüli jelentőséget tulajdonítanak
a pedagógus értékítéleteinek, orientáló szerepének. Szabad-
idős tevékenységeik többnyire az iskola által kínált lehetősé-
gekhez kötődik. Aktív, megbízható tagjai azoknak a közös-
ségeknek is, melyek osztálykereteken kívül fejtik ki hatásu-
kat. A kultúrához való viszonyuk nemcsak a személyes erőfe-
szítés nagyságától, hanem a távlati céljaik eléréséhez szük-
séges értékük alapján is fejlődő. Életfelfogásuk alakulását
a vitalitás, az akarati erőfeszítés hatja át. Iskolájukhoz
erősen kötődnek. Szüleikhez való viszonyukat iskolai szere-
peik hatják át.

4. Sajátos orientáltságot tükröznék azok a tanulók, akik
értékbeállítódásuk alapján ellenállnak az orientációs foglal-
kozások legtöbb hatásának. Elutasítják a nevelők orientáló
munkáját. Életfelfogásukban figyelmen kívül hagyják tanulmá-

nyi előmenetelük kedvezőtlen alakulását. Mereven ragaszkodnak a korábbi években kialakított pályaválasztási orientációjukhoz. Elsősorban a szülői elképzeléssel azonosulnak. Az iskolában szerzett kedvezőtlen tapasztalataik látszólag nem épülnek be a jövőre vonatkozó elképzeléseik formálódásába. Személyiségük az egy pályára beállítódás jegyeit hordozza. Szabadidős elfoglaltságaik nem fejezik ki a pályára készülődés erőfeszítéseit. Alapbeállítódásukat olyan értékattitűdök közvetítik, melyek az iskolai direkt hatásoktól távol álló értékorientációkat testesítik meg. Életfelfogásukban gyökeret ereszt az az elképzelés, mely a személyes kezdeményezés alapján mások irányítására, vezetésére, a tekintélyt növelő megbízatások teljesítésére utaló értékbeállítódást fejezi ki. Számukra nem okoz látható konfliktust az, hogy jelenlegi függőségi helyzetükben a jövőre úgy tekintsenek, mint önirányításra alkalmas emberek.

A csoportok differenciálódása alapján arra következtethetünk, hogy az életfelfogást - a vizsgált mintára jellemző módon - befolyásolja azoknak az értékorientációknak a sorrendje és összefonódása, melyek mintegy eszményített módon funkcionálnak és elkülöníthető formában jelentkeznek.

Tanulságos lehet, ha egyéb általános szempontokat is figyelembe véve kíséreljük meg a kapott adatok elemzését. Az életfelfogás alakulásában két tényezőnek jut fontos szerep a művelődési orientációk körén kívül. Az egyik az életpálya aktív részét képviselő munkatevékenység körülményeire, a másik az önfejlesztés lehetőségeire vonatkozik.

Az életpálya alakulásának képzetében fontos szerepet kap a nagy erő kifejtéssel együttjáró munkavégzés fokozatos csökkentésére utaló elképzelések megfogalmazása, miközben felerősödik az anyagi megbecsülés fontosságának hangsúlyozása. Egyre differenciáltabb formában jelenik meg az esztétikus munkakörnyezetnek az igénye és a mások vezetésére, irányítására utaló értékbeállítódások felerősödése. A tanulók úgy képzelik el jövőjüket, hogy életkorukban előrehaladva, pályájukon boldogulva egyre nagyobb jelentőséget tulajdoníthatnak munkájuk presztízisének. A kedvező feltételek, az elérhető siker jegyei lesznek az értékorientációs modell főbb alkotó elemei.

Életpályájuk kezdetén a változatosságot, és a munkavégzésük társadalmi hasznosságát emelik ki. Ez a felismerés arra enged következtetni, hogy a tanulók értékorientációi nem a specifikus pályairányok alapján, hanem a társadalmi értékjelzők általánosítása alapján megy végbe. A középiskolások nevelése szempontjából ez azt jelenti, hogy az életfelfogást alakító alapvető értékek rendszeréhez kell igazítani a választott pálya speciális értékmérőit. Tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy gimnazista korú fiataljaink nem annyira foglalkozás, hanem iskolai végzettség centrikusak. Az életfelfogást alakító értékorientációs tényezők sorából nem hagyható figyelmen kívül, hogy hogyan hat a középiskolások értékképzeteire a tervezett iskolai végzettség, az általános és foglalkozás specikus műveltség megszerzésére irányuló aspiráció.

Az életfelfogás alakulását az önfejlesztésre irányuló elképzelések a vizsgált életkorban csak részben, és nagyon általánosított formában jelennek meg. Elsősorban a már kialakulóban lévő képességek további fejlesztésére vonatkoznak, illetve a várható társadalmi fejlődésből adódó követelményeknek való megfelelés belső indítékainak csiráira utalnak. Nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a várható külső ösztönzésnek, mint a belső késztetésnek.

A tanulók mikroszociális háttérét alkotja a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, mint életfelfogást formáló tényezők. Vizsgálati adataink alapján az anya iskolai végzettsége a társas érintkezési szokások és a szeretetteljes vonzalom kiműveléséhez, az apáé az alkotás, kezdeményezés, önállóság és függetlenség értékeinek felerősödéséhez járul hozzá. A szülői minták egyidejűleg, de más és más értékdimenziók és tulajdonságok felerősödéséhez biztosítanak elsajátításra késztető hatásokat. A szülők foglalkozása a speciális értékjellemzőket erősítik fel, de hatásuk nem olyan jelentős, mint a szülők iskolai végzettségéből adódóak.

A vizsgált minta nem jellemez egy korcsoportot, de néhány tapasztalat összegezhető.

- Az életfelfogás alakulása, az önmegvalósításhoz fűződő értékképzetek sokkal inkább kapcsolódnak a várt élet-

módhoz, életvitelhez, mint a tényleges foglalkozáshoz.

- A gimnáziumi fakultatív képzés más és más hatékonysággal képes értékorientáló funkcióit ellátni. Az életfelfogás alakulását elsősorban a tanulók művelődési igényeinek felkeltésén és azok kielégítésére tett erőfeszítések alapján képes értékorientáló tartalommal telíteni.

- A középiskolás évek alatt fokozatosan kialakul tanulóifjúságunk személyes boldogulásához fűződő értékképzete, mely nemcsak a magatartást regulálja, de nagy valószínűséggel a tettek valóságértékét is megadja.

Irodalom

TRÖGER, W.: Erziehungsziele - Menschenideal. München, 1974.
Ehrenwirth, 236.p.

LOSONCZI Á.: Az életmód az időben, a tárgyakban és az érté-
kekben. Bp., 1977. Gondolat, 796.o.

Jenő Gergely

Wertorientierungsfaktoren der Lebensauffassung von Mittelschülern

Die Forschungen richten sich auf die Problematik, mit welchen Faktoren der Lebensauffassung das Verhältnis zur Lerntätigkeit verknüpft ist. In diesem Zusammenhang wurden die die Gestaltung der Lebensauffassung beeinflussenden Vorstellungen von der Laufbahn, deren Beweggründe, die alltägliche Freizeitstätigkeit des Schülers als Faktoren der Wertorientierung von wechselndem Inhalt in Rücksicht genommen.

Die Untersuchungen wurden mit Hilfe von Fragebogen und Attitüdenskala vorgenommen. Die Datenverarbeitung hat sich auf 468 Schüler erstreckt. Die Messtechnische Analyse endete mit der Cluster-Analyse.

Auf Grund der ermittelten Angaben haben sich die Umrisse von vier Werteinstellungen gezeigt, die sich scharf untereinander abgrenzten.

1. Das Hauptziel der Mitglieder der ersten Gruppe ist es, in den Besitz des Reifezeugnisses zu gelangen. Sie stehen unter der Wirkung der gegenständlichen Kultur ihrer Umgebung, und in ihrer Lebensführung betonen sie die Selbständigkeit.

2. Die Schüler der zweiten Gruppe messen der Aneignung der menschlichen Kultur eine wertorientierende Bedeutung bei, aber sie verfügen über keine klaren Vorstellungen von einem Beruf.

3. Die Schüler der dritten Gruppe messen der Kultur des Gemeinschaftslebens die führende Rolle bei, ihr Berufsbild spiegelt einen wechselnden Entwicklungsgrad.

4. In der Lebensauffassung der Schüler der vierten Gruppe bekommt die Werteinstellung eine Rolle, die sich vom Schulleben unabhängig gestaltet.

Für die untersuchten Typen ist die vom Schulleben abhängige, bzw. unabhängige Gestaltung der Werteinstellung in der Formung der Lebensauffassung charakteristisch.

KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYKÖZÖSSÉGEK PSZICHIKUS SZERKEZETÉNEK
ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA FAKULTATIV RENDSZERŰ OKTATÁSI
KISÉRLET UTÁN⁺

Keczer Tamás

⁺Megjelent: A Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos Konferenciája.II. Tematikus vitaanyagok. /Szerk.: Barkóczi Ilona - Nagy János/. Bp., 1983

1974-1978-ig longitudinális vizsgálatot végeztünk a makói József Attila Gimnáziumban, hogy adatokat kapjunk az osztályközösségek személyközi kapcsolatainak fejlődéséről a kísérleti szituációban. Akkori következtetéseink szerint:

- 1/ A fakultatív tantárgycsoportos oktatási forma - a sajátos és változatos szituációk teremtésére alkalmas szervezeti felépítésével - a hagyományosnál kedvezőbb feltételeket biztosított a tanulók kapcsolatteremtő képességének fejlődéséhez.
- 2/ A kétéves előkészítő szakasz lezárása után, amikor az osztályok ujjaszerveződtek, gyorsabban fejlődött a csoportkohézió.

- 3/ A különböző csoporttevékenységek hatására a szocializáció folyamatán belül kedvezőbben alakultak az akkomodatív és asszimilatív folyamatok.

- 4/ A szerepdifferenciálódás felgyorsulása mellett a csoporttagok interakcióinak hatására javult az érintkezés hangneme, stílusa, amely a mobil társadalom munkahelyi beilleszkedését hivatott elősegíteni. Az elmúlt időszakban mind az oktatási strukturával /Ágoston 1980, 1981; Csiszár 1981, és mások/, mind pedig a nevelési folyamat pedagógiai pszichológiai megközelítésével igen sok publikáció foglalkozott. Kiemelném empirikus vizsgálataink szempontjából kiindulásként alkalmazott munkák közül Kelemen László: Pedagógiai pszichológia /1981/ és Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata /1982/ műveit, melyekben igen bőséges bibliográfiai anyag is található.

Társadalmi fejlődésünk szükségszerű igényeinek összefoglalását - mely témánk szempontjából inspiratív jellegű - az MSZMP KB. 1982. április 7-i irányelveiben találtuk meg: "Iskolarendszerünknek képessé kell válnia arra, hogy időben és megfelelőképpen tudjon reagálni a társadalmi beilleszkedés

tartalmában és mechanizmusában végbemenő változásokra..., hogy növekvő szerepet töltsön be az ifjúság szocialista nevelésében, értékorientációjának és magatartásának formálásában." /1982/. A szocializáció folyamatában a társválasztást és az így létrejött interakciókat és ezek célját, eredményeit igen sok tényező befolyásolja /Duró, Kelemen, Kósáné, Járó, Kalmár, Hunyady/. Ezért a korábbi vizsgálati célunkat tartottuk meg. Olyan empirikus tapasztalatokat akartunk szerezni, amelyek az osztályfőnökök tervező, szervező, koordináló és irányító munkáját segíthetik elő.

Kutatási feladatunk volt az iskolai dokumentumok tanulmányozása, az iskolai oktatási struktúra valamint a tantervek, órarendek elemzése. Így ismertük meg azt a formális strukturát, amelynek keretei között a tanulóközösségek informatív folyamatai bonyolódnak. A korábbi vizsgálatunkhoz viszonyítva itt változást találtunk, mert a jelenlegi rendszerben az osztályok alapvetően 4 évig együttmaradnak szemben a kísérlettel, ahol a második év után új osztályközösségek alakultak.

Igen sokat beszélgettünk az osztályfőnökökkel. Figyelemmel kísértük a tanulókról készített feljegyzéseiket. Tanulmányoztuk az általános iskoláktól hozott jellemzéseket is, de ezek sablonos megfogalmazásai miatt használhatatlannak bizonyultak. Ezért határoztunk úgy, hogy vizsgálni fogjuk a szociabilitás fejlődését, valamint megpróbálunk választ találni arra a kérdésünkre, hogy milyen tulajdonságok alapján preferálják egymást a tanulók és milyen karakterisztikai jegyek dominálnak a referencia csoportokban az adott iskolában, osztályokon belül.

Vizsgálati módszerként megfigyelést, explorációt, tanári konzultációkat és szociometriai eljárásokat alkalmaztunk. Majd a kapott adatokat összehasonlítottuk korábbi, 1974-78-as vizsgálatunk tapasztalataival. A szociometriai szavazólapokon kérdéseink a tanulmányi munka segítésére, mint igen fontos interakciós tevékenységre, társadalmilag hasznos fizikai munka végzésére, vezetői képességeket igénylő feladatok ellátására vonatkoztak elsődlegesen. Tettünk fel kérdést a szabadidő társas eltöltésének lehetőségére is. A kérdőívet úgy módosítottuk, hogy a választásokhoz nem kértünk indoklást, hanem he-

lyette a mellékelt karakterisztikai szavazólap segítségével a választott társra jellemző tulajdonságok számait kellett a tanulóknak felírniuk a nevek mellé. Feltételeztük, hogy ezzel a módszerrel a centrális helyzetben lévő tanulókról kapunk olyan információkat, amelyekkel egyrészt a választók értékpreferenciájára következtethetünk, másrészt a referencia csoportokat alkotó személyek ismeretében a mikrostruktúra hangadóinak tevékenységben megnyilvánuló értékrendszere is hasznos információ lesz az osztályfőnök nevelő munkájához. A felmérésben két gimnázium 8 osztálya vett részt. A kapott adatokat matematikai, statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel, de az értékelésnél és a következtetések megfogalmazásánál figyelembe vettük a tanári és tanulói konzultációkon szerzett tapasztalatokat is.

Vizsgálati eredmények

A szociometriai adatok felvételét a mintául választott osztályokban, négy éven keresztül mindig a tanév második felében végeztük. Eljárásunkat azzal indokoltuk, hogy a tanévben a különböző együttes tevékenységi formák hatására a kapcsolatok átrendeződhetnek. Így nagyobb lehetőségünk nyílt a különböző szempontú megfigyelésekre is. A létszám és a kapott indexek összesítése:

"A" minta /Ki= kölcsönösségi index, Si= sűrűségi mutató
Koh.i= kohéziós index/.

I.o. leány: 25	fiú: 9	össz.: 34	Ki: 94,11%	Si: 0,94	Koh.i: 5,70 %
II. "- : 25	"- : 9	"- : 34	Ki: 94,11%	Si: 0,94	Koh.i:10,20 %
III. "- : 26	"- : 9	"- : 35	Ki: 91,89%	Si: 0,89	Koh.i:10,49 %
IV. "- : 26	"- : 9	"- : 35	Ki: 85,71%	Si: 0,85	Koh.i:14,76 %

"B" minta

I.o. leány: 25	fiú:11	össz.: 36	Ki:100,00%	Si: 1,1	Koh.i: 6,34 %
II.o. "- : 25	"- :11	össz.: 36	Ki: 88,88%	Si: 0,88	Koh.i:13,88 %
III. "- : 26	"- :11	össz.: 37	Ki: 91,89%	Si: 0,91	Koh.i:10,49 %
IV. "- : 26	"- :11	össz.: 37	Ki: 89,18%	Si: 0,89	Koh.i: 9,67 %

I. A létszámadatokat természetesen az osztályfőnökök segítségével elemeztük, hiszen nem volt közömbös számunkra az adatok értékelésénél, hogy a tanulók honnan és hány iskolából jöttek. Vagy kik a bejárók, kollégisták és kik járnak iskolába szüleiktől. Ezek a vizsgálódások az osztályfőnöki munka nélkülözhetetlen velejárói. Szükséges volt azért is, mert a nevelésszociológiai feltételek és a nevelési előzmények változásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet /ugyanugy mint más téren/ a személyközi viszonyulás szempontjából sem tekinthető valamiféle elszigetelt folyamatnak, amely "merőben" új lenne /bár kétségtelenül sokféle új mozzanat árnyalja/ és semmiféle szállal ne kötődne a tanulók korábban kialakult társas értéorientációihoz, közösségi élményeihez és szociális tapasztalataikhoz /Duró 1982./. A mintául választott osztályok összetétele, szociokulturális miliője, fiúk és lányok számának aránya nagyjából megegyezett az előbbi vizsgálatunk anyagával. Egyedül a kollégisták száma volt lényegesen alacsonyabb. Ebben a kategóriában vettük számításba azokat a szervezeti formákat - és ezek hatásait a személyközi kapcsolatok alakulására - amelyek az osztályok tanulmányi tevékenysége mellett új tapasztalatok kialakítását tették lehetővé. Különösen az okozott nehézséget számunkra, hogy ebben az időszakban tértek át iskoláink a vertikális KISZ szervezeti felépítésről a horizontális jellegű szervezeti formára. Ezekről a gondokról és a kibontakozás lehetőségeiről írt Ágoston György: "A középiskolai közösségek rendszere" című munkájában /1980/.

II. A szociometriai adatlapokat osztályfőnöki órákra töltöttük ki, majd matrixot készítettünk és kiszámítottuk a kölcsönösségi-, sűrűségi-, és a kohéziós indexeket. Ezeket összehasonlítottuk a korábbi vizsgálatunk hasonló adataival és a következőket állapítottuk meg:

- A két mérésben lényeges eltérés a harmadik osztályok indexeinél található, mivel a jelenlegi adatok jobbakként a korábbiaknál /"A" Ki:91,89% Si:0,89 Koh.i.:10,49 %. "B" Ki:91,89% Si:0,91 Koh.i.:10,49%/.

Amikor az okokat kerestük egyszerű megoldáshoz jutottunk. A korábbi vizsgálatunkban a szociometriai felvétel az első félév vége felé történt, tehát az újjáalakult osztályban a kap-

csolatok átrendeződése még folyamatban volt. Így ez a különbség elhanyagolható.

A negyedik osztályokban csökkent az indexek értéke. /"A" Ki:85,71% Si:0,85 Koh.i:14,76%, "B" Ki:89,18% Si:0,89 Koh.i:9,67%/. Ezt már a korábbi vizsgálatainkban is tapasztaltuk. Az okok megegyeznek mindkét mérésben. Egyrészt életkori sajátosságok következtében stabilizálódtak a baráti párok, másrészt a különböző célok és a felvételi vizsgákkal kapcsolatos érdekkülönbségek negatívan befolyásolják az interakciós lehetőségeket. /Igen nagy számban vesznek részt a tanulók magánórákon. Különösen idegen nyelvek, matematika, fizika, biológia tárgyakból/.

Az elkészített matrixok alapján háló ill. körszociogramokat készítettünk. Ezeket a pedagógusok szívesebben használják, mert a grafikus ábrázolás szemléletesebbé teszi a centrum és a marginális helyzet közötti viszonyokat. A szociogramok összehasonlításánál is hasonlóságot találtunk korábbi mérésünkkel abban, hogy a lányok és a fiúk közötti kapcsolatok főleg a második évben jelentkeznek és elsősorban tanulási szituációkban. Itt kell megjegyeznünk, hogy az empirikus uton szerzett tapasztalatok ellentmondani látszanak a mért adatoknak. Az első és második osztályokban igen sok leány és fiú "együtt járt" /Mi még diákszerelemnek hívtuk ezt az "állapotot"/. A szabadidő eltöltésére vonatkozó kérdésre adott válaszok azonban ezt nem tükrözték: A közösen végzett munkaszituációkra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból kimutatható kapcsolatok a második évtől stabilizálódtak. Korábbi mérésünkben is hasonló tapasztalataink voltak.

III. A szociometriai szavazólapokhoz mellékelt tulajdonságlisták segítségével a tanulókról értékelhető információkat nyertünk. Ezeket gyakorisági táblázaton összesítettük. Itt jegyezzük meg, hogy a kapott adatok az osztályfőnöki munka céljaira alkalmasak, mert a tanulói személyiség megismeréséhez értékes információkat adnak, de általánosítható következtetéseket belőlük levonni nem lehetett, mivel elutasító jellegű kérdést nem alkalmaztunk. Ezért a negatív tulajdonságokat nem választották a tanulók társaik jellemzéséhez.

Néhány érdekesség azonban figyelemre méltó. A legtöbbet felhasznált tulajdonságok: segítőkész, kedves, komoly, megbízható,

bátor, becsületes, igazságos, lelkiismeretes, őszinte. Abban az esetben, ha leányok fiukat választottak valamilyen szituációban, mindig megtalálható volt az "udvarias" jelző. A tulajdonságlista egyes elemeinek módosításával is találkoztunk. Így az "igazmondó" tulajdonság helyett a "meg meri mondani az igazát" mondat került. A mikrostrukturák centrális helyzetét elfoglaló tanulóknál a második, harmadik és a negyedik osztályokban megjelent a "jó szervező" tulajdonság is. A szociogramok értékelésénél az első méréshez hasonlóan megállapítottuk, hogy a szerepdifferenciálódási folyamatok a második év végén és a harmadik év elején felgyorsulnak. Feltételeztük, hogy ezekre a történésekre nagy hatással van az ún. orientációs foglalkozás, amelyet az osztályfőnökök a második év folyamán tartanak. Ebben az időszakban alakult ki tanulóinkban a pályaválasztás viszonylag stabil iránya.

Következtetések

- 1/ A megismételt négy éves longitudinális vizsgálat megerősítette korábbi tapasztalatainkat, amely szerint a fakultatív tantárgycsoportos oktatási forma - sajátos csoportrendszere miatt - alkalmasabb a szociabilitás fejlesztésére a hagyományos középiskolai strukturánál.
- 2/ Az oktatási struktúra által biztosított változatos foglalkoztatási formák segítségével az osztály kohéziójának fejlesztése az osztályfőnöki munkában előre tervezhető.
- 3/ A tulajdonságlisták alkalmazása és a szociometriai adatokkal való egyeztetése a tanulók személyiségének megismerését és önismeretük javulását eredményezheti.
- 4/ A kapott adatokat és empirikus tapasztalatokat az osztályfőnökök eredményesen használták fel a csoporttagok interakcióinak fokozására és az érintkezés hangnemének, stílusának javítására.

Irodalom

- ÁGOSTON Gy.: 1977, A kísérleti modell. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica Ser. Spec.Paed.Szeged, 7-20.old.
- DARÓCZI S.: 1980, A nevelési tényezők értékhordozó és információ-közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle, 7-8. 619-627. old.
- DURÓ L.: 1982, Az értékkorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 270 old.
- KELEMEN L.: 1981, Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó Bp., 691.old.
- KÓSÁNE, O.V.-Járó K.-Kalmár M.: 1973, Fejlődéslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
- MÉREI F.: 1971, Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp., 402.old.
- PATAKI F.-HUNYADY Gy.: 1972, A csoportkohézió, Akadémiai Kiadó Bp., 267.old.
- VASTAG Z.: 1980, Mikrocsoportok az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó Bp.

Tamás Keczer

Vergleichende Untersuchung der psychischen Struktur der
Klassengemeinschaft der Mittelschule nach einem Unter-
richtsversuch von fakultativem System

1974-1978 wurde die Entwicklung der interpersönlichen Beziehungen der Klassengemeinschaften des József-Attila-Gymnasiums in Makó untersucht. Es wurde festgestellt, dass sich die Gruppenkohäsion in der fakultativen Unterrichtssituation, nach dem Abschluss der zweijährigen Vorbereitungsperiode, als die Klassen schon neu organisiert worden waren, schneller entwickelt hatte. Durch den Einfluss der verschiedenen Gruppentätigkeiten haben sich die akkomoditiven und die assimilativen Vorgänge innerhalb des Vorganges der Sozialisation günstiger gestaltet.

Im Jahre 1982 wurde die Datenermittlung mit Hilfe einer horizontalen Untersuchung in den Klassen mehrerer Mittelschulen vorgenommen. Die soziometrischen Fragebogen wurden so verändert, dass keine Begründung zu den Wahlen verlangt wurde; statt dessen mussten die Schüler mit Hilfe eines beigelegten charakterisierenden Abstimmzettels die Ziffern der für den gewählten Partner charakteristischen Eigenschaften neben die Namen setzen. Es wurde angenommen, dass man mit dieser Methode in den Besitz von Informationen über die Schüler von zentraler Lage gelangt, mit denen man einerseits auf die Wertpräferenz der Wähler schliessen, andererseits die modellierende Rolle der führenden Persönlichkeiten der Mikrostrukturen untersuchen kann. Die Datenverarbeitung wurde mit Hilfe von Soziogrammen und Häufigkeitstabellen vorgenommen. Es wurde festgestellt, dass sich die Kohäsion der Klasse mit Hilfe der durch die fakultative Unterrichtsstruktur gesicherten abwechslungsreichen Beschäftigungsformen in der Arbeit des Klassenlehrers im voraus planen lässt.

Die Anwendung der Eigenschaftslisten und ihre Vereinbarung mit den soziometrischen Angaben kann zum Kennenlernen

der Persönlichkeit der Schüler und zur Erhöhung ihrer Selbstkenntnisse führen.

Die ermittelten Angaben und die empirischen Erfahrungen wurden von den Klassenlehrern erfolgreich zur Steigerung der Interaktionen der Mitglieder der Gruppe angewandt.

A PÁLYAKÉP VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLAI
TANULÓK KÖRÉBEN[†]

Zakar András

[†]Elhangzott a Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos Konferenciáján, Budapest, 1983 március.

A választott pályáról alkotott kép a pályafejlődés különböző szakaszaiban más és más jellemzőkkel rendelkezik, amely a strukturális és dinamikai összetevőkre egyaránt kiterjed. A jelenlegi pályalélektani, pontosabban "foglalkozáspszichológiai" felfogás szerint az egyén én-képében és ezáltal önértékelésén belül fokozatosan alakul ki és erősödik fel az ún. "szakmai énkép" /Super, Crites, Váriné/.

Kiindulópontként elfogadjuk azt a tételt, miszerint az egyén a foglalkozási tevékenység és foglalkozási szerep elsajátításával tulajdonképpen párhuzamosan kialakítja azon képességét, hogy önmagát ezekhez a tevékenységekhez és szerepekhez viszonyítva értékelje. Váriné Szilágyi Ibolya nyomán az egyén önértékelésében nagyon lényeges szerepet kap a "saját szakmai identitás kialakítása" /Váriné, 1981/. Mindez szerinte egy folyamat során valósul meg, amelynek eredményeként végülis a "hivatásidentifikáció" jelenik meg. A szociálpszichológiai indíttatású pályalélektani kutatók elméleti rendszereiben a hivatásidentifikációhoz leginkább a foglalkozási szerepfogalom kapcsolódik, amely elsődlegesen a belső egyéni érdekeltséggel és a személyiség értékösszetevőivel áll kapcsolatban /Bühler, 1975, Daheim, 1970, Dancs, 1982, Dawes, 1977, Duró, 1982, Oerter, 1970, Petermann, 1980, Ritoókné, 1983, Rókusfalvy, 1982, Scheller, 1976, 1980, Szilágyi, 1982, Váriné, 1981/.

Annak ellenére, hogy régóta valljuk a pályaválasztás interdiszciplináris jellegét, a kutatók többsége szemléletileg mégis individuálpszichológiai alapokon közelíti meg és értelmezi a pályaválasztás folyamatát. Pontosabban a reális pályaválasztás legfontosabb feltételének még ma is az egyéni pályaismeretet és önismeretet tartják. A szociológiai és szociálpszichológiai szemlélet még napjainkban is jórészt csak

áttételesen érvényesül a pályalélektanban.

A tágabb értelemben felfogott pályakép véleményünk szerint tartalmazza egyébként a hivatás dimenzióit és egész feltételrendszerét, amely mindig szubjektíven és szelektíven tükröződik. Másrészt az ún. "szakmai énkép" szintén a pályakép része. Természetesen az információk előzetes szűrésében és szelektálásában az ismeretszerzésen túl mindenkor részt vesznek az egyén pályaelképzelései, aspirációi, vágyai, tervei stb. Ez nyilván nemcsak a pályára vonatkozó információk befogadására érvényes, hanem mindenek előtt abban az önállóságban és főképpen aktivitásban nyilvánul meg, amelynek során a fiatalok egyre sokoldalubban és mélyebben igyekeznek elsajátítani a pályára vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket.

A megfelelő szintű pályakép alapján alakulhat csak ki a későbbi pályaaattitűdök rendszere, amely a pálya összetevőivel szembeni értékelő viszonyulások sajátos egységét jelenti. Ezért igen fontos a pályaaattitűd-együttes szerkezeti sajátosságainak számba vétele, mert ezáltal a regulációs mechanizmusok is pontosabban megismerhetők.

A pályakép felöleli az ún. szubjektív pályaképet /amely főként informatív jellegű/ és az ún. szakmai énképet /azaz a saját szakmai alkalmasságról, hatékonyságról kialakított személyes tudatot/. A pályakép ezáltal hierarchikusan szerveződő, részben önálló és viszonylag stabil struktúrát jelent. A pályaaattitűdhez hasonlóan a pályakép esetében is az értékelő viszonyulás a legfontosabb elem. Pontosabban a pályaképben az adott foglalkozás objektív dimenziói és jellemzői szükségképpen szubjektív jelentést kapnak. Ezért rendkívüli fontosságuk az egyén számára és énközeliségük folytán szerveződésük - említettük már - hierarchikus rendszert alkot. A pályakép e hierarchikus szerveződésének kialakulásában többféle tényező szerepet játszik: mindenek előtt a társas hatások, a szülők, barátok, csopórtársak. E tekintetben azonban döntő szerepet kap az egyén hivatásidentifikációja és a szakmai alkalmasságáról alkotott egyéni véleménye is.

A pályakép összegzi és integrálja a pályáról szerzett ismereteket, valamint a külsőleg is jól megnyilvánuló foglalkozási viselkedésmódokat. Mindez természetesen különböző

szinteken /az egyszerű véleményalkotástól egészen a foglalkozási viselkedésekig/ valósulhat meg.

A pályakép szerveződésének legfontosabb tartalmi indikátorai elsősorban az értékorientációk. A pályaválasztási értékorientáció egy meghatározott értéktartományt jelent, amelylyel az egyén rendszerint szilárdan azonosul. Ez kifejezésre jut egész viselkedésében, mivel az értékorientáció a pszichikumban érzelmileg domináns és közvetítő jellegű kognitív strukturát alkot. Másrészt az énközelbeli értékek nyilván sokkal nagyobb szerepet kapnak a személyiség egészében. Tulajdonképpen e csoportba sorolhatjuk a pályaválasztási értékorientációkat is.

Az viszont, hogy az értékorientáció milyen mértékben és mennyire hatékonyan érvényesül a pályaválasztásban, a tevékenységrendszer objektív feltételeitől is, másik oldalról pedig az egyén személyiségjegyeinek minőségétől függ.

Megítélésünk szerint a középiskolai tanulók pályaképének pontosabb ismerete hatékonyan elősegítheti a pályára való előkészítés tartalmi programját. A pályakép differenciálódása ugyanis a későbbi pályaaattitűdök előfeltétele, amelyek az egyén szakmai életútjának szinte legfontosabb stabil képződményei. Ezért olyan lényeges a pályára való felkészülés időszakában sokoldalúan vizsgálni a fiatalok pályaképét a maga komplexitásában.

Kutatásaink során a középiskolai tanulók /N=120/ pályaképének főbb sajátosságait, elsősorban azok értékorientációs összetevőit tártuk fel és elemeztük. A tanulói pályaképek megismerésére különböző kérdőíveket és attitűdskálát használtunk fel. A személyiségjellemzők felmérése érdekében a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatban használatos eszközökkel /PPI, PFT, Super-féle értékorientációs kérdőív stb./ dolgoztunk. Felhasználtuk továbbá a tanulókról készült nevelői jellemzéseket, valamint egyéni és csoportos beszélgetésekkel egészítettük ki a vizsgálati eljárásokat. A kapott adatokat statisztikailag feldolgoztuk és komplex módon elemeztük.

Elsődlegesen az érdekelt bennünket, hogy a középiskolások hogyan ismerik fel az általuk választott pályán dolgozók legfontosabb tulajdonságait. Természetesen a foglalkozási szocializáció e korai /előkészítő/ szakaszában az anticipált

A középiskolások "ideális pályaképe"

Tulajdonságok	%
Határozottság	63,2
Szaktudás	64,8
Szervezőképesség	61,4
Felelősség	57,9
Szakmai igényesség	57,5
Önállóság	57,2
Emberismeret	53,7
Megbízhatóság	51,0
Segítőképeség	49,3
Műveltség	47,8
Népszerűség	41,6
Ambiciózuság	40,7
Eredetiség	32,3
Humorérzék	30,1
Politikai érdeklődés	29,7
Alkalmazkodóképesség	25,4
Élelmesség	22,4
Nyugodtság	15,3
Tekintélytisztelet	8,9
Előnyös külső	5,3
Önteltség, szerénységtelenség	3,5
Tűrelmetlenség	2,8
Önzés, egoizmus	1,1
Álszentség	0,8

1.sz. táblázat

szerepidentifikáció a domináns. Ezért az "ideális oldal" tulajdonsága figyelhető meg vizsgálataink egészében. Mindezt egyébként empirikus adataink is sorra igazolták: a választott pályán dolgozó személy pályareleváns tulajdonságairól összeállított lista fontossági súlyozása, a tanulói önértékelések mutatói e tulajdonságok felsorolásával és a "munkafeladatokra orientált" szociometriai kérdőív adatai.

Az "ideális pályakép"-ben működő személyiségtulajdonságok /1.sz. táblázat/ középiskolás korban elsődlegesen az intellektuális tulajdonságok preferenciáját tükrözi. Ugyanakkor az egyéb személyiségjegyek igen különböző mértékben fordulnak elő a tanulói válaszokban. Talán a harmadik osztálytól kezdve /a 17. életév után/ figyelhető meg a korai ifjúkori anticipált pályaképekben az általános személyiségjegyek és az intellektuális tulajdonságok között bizonyos összefüggés.

A tanulók önértékelésének vizsgálata ugyancsak hozzájárult a pályakép differenciáltabb megismeréséhez. A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az anticipált pályaidentifikáció során a szerepelvárások jelentős hatást gyakorolnak a tanulók önértékelésére. Ezért nem a reális önértékelés tükröződött felméréseinkben, hanem a tanulók elsődlegesen az általuk választott pálya kötelező normatíváit jelölték meg.

A következőkben nézzük meg közelebbről a pályakép értékorientációs hátterének főbb sajátosságait. Előljáróban megjegyezzük, hogy a "szociálpszichológiai pályalélektan" még nem tudott ezideig megbízható és minden szempontból érvényes eszközt adni a pályaválasztási értékorientáció mérésére. Ezért mi is többféle eljárást alkalmazunk e kérdéskör megközelítésére: kérdőíves felméréssel és explorációval gyűjtöttünk adatokat /itt elsősorban Dancs István, Putaki Ferenc, Ritoók Pálné és Váriné Szilágyi Ibolya munkáit tekintettük iránymutatónak/.

Jól tudjuk, hogy a külső feltételek kedvező egybeesése során a sikeres pályaválasztás sem vezet még önmagában harmonikus pályaadaptációhoz. Ezért a pályaválasztás előkészítésében különösen fontos a választott pályáról alkotott kép tartalmi jegyeinek s ezen belül is az érték-háttér realitá-

A középiskolások önértékelése

Tulajdonságok	%
Felelősségteljes	73,2
Igényes	72,4
Segítőképz	70,8
Művelt	66,2
Aktív	55,4
Jó emberismerő	50,3
Rugalmas	49,7
Alapos	45,3
Szerény	44,6
Nyílt	42,3
Határozott	40,4
Társaságszerető	38,3
Szakmailag erős	35,1
Szorgalmas	30,4
Magabiztos	28,1
Élelmes	19,7
Nyugodt	13,9
Összefogott	6,8

2.sz. táblázat

sának és differenciáltságának megismerésére.

Vizsgálatok sora igazolta már, hogy a serdülők a munka világáról leegyszerűsített elképzelésekkel rendelkeznek és valóságismeretük is csak "mozaikszerűen" tükrözi a választott pálya értékeit.

A középiskolai tanulók válaszai alapján a "családi élet", a "munka öröme", az "emberek részéről megnyilvánuló megbecsülés", valamint a "jól képzett szakember ideálja" a legfőbb érték. Természetesen ez csak általánosságban igaz, mivel többféle differenciálást tehetünk, pl. nemeként, vagy a pályairányulás szintje, a pályaválasztás iránya stb. szerint. Az "elméleti tevékenység", a "kreativitás", a "vezetés" értékek elsősorban a gimnáziumi fiatalok körében preferáltak, azon belül is eme értékek főként a fiutanolók választásaiban mutatathatók ki.

A tanulókkal folyamatosan végzett vizsgálatok alapján különböző értékorientációs típusokat alakítottunk ki, illetőleg ezeken belül különböző szinteket határozhatunk meg.

1. Elsőként a "humán" beállítottságot /16 %/ emeljük ki, amelyre a segítőkészségen és megértésen kívül a konfliktus-szituációk megoldására való aktív törekvés jellemző. Ugyanakkor az e típusba sorolható egyének az átlagosnál magasabb társértékelési indexszel is rendelkeznek.

2. A "munkacentrikus" beállítódás /19 %/, illetve értékek csoportjába tartozó fiatalok mindenek előtt az önállóságot, ujitást és a kreativitást preferálták.

3. Az "alkalmazkodó" típus csoportjában /27 %/ már lényegesen kisebb intenzitással képviselik a humánus és munkahelycentrikus értékeket. Az önállóság és aktivitás itt kifejezetten csupán közepes vagy annál gyengébb szintet ér el.

4. A "bizonytalan" típusba /38 %/ tartozó tanulók még nem alakították ki saját értékorientációs elképzeléseiket. Természetesen ez korántsem jelenti azt, hogy e tanulóknak nem lenne értékrendszere, csak a pályaválasztásukkal összefüggésben és értékpreferenciájuk még nem határozott. Így csupán arra támaszkodhatunk adott esetben, hogy közvetett kapcsolatot alakítunk ki a tanulók pályaválasztása és értékelfogása között. Ennek természetesen többféle módja lehetséges, amelynek részletezése meghaladná e tanulmány kereteit.

A vizsgálat eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy a tág értelemben felfogott pályakép az én-képpel összefüggésben /bizonyos értelemben részeként/ sajátos struktúrával és dinamikával rendelkezik. A középiskola első éveiben elsősorban a pályakép összetevőinek mennyiségi növekedése figyelhető meg, amely korántsem egyenletes. A serdülőkorú tanulók ugyanis egyoldaluan a szűk tárgyi szférára irányítják figyelmüket, s ezért a pályáról alkotott kép csak később differenciálódik. Vizsgálati eredményeink alapján a pályakép szerkezeti átalakulása megközelítőleg 16-17 éves korra tehető, amikor a választott pályáról szerzett ismeretek már meghatározott rendszert alkotnak. Ugyanakkor a korai ifjúkori értékidentifikáció még csak bizonyos szintet ér el, amely a pályakép dinamikáját csak részben befolyásolja. Mindez majd az ifjúkorban változik meg jelentősen, mivel az érettségiző fiatalok körében az értékválasztásra való tudatos törekvés már fontos személyiségjeggyé válik. Így szinte valamennyi típusban az "emberi értékek" csoportja kerül első helyre minden területen és egyben a pályaképpel is szoros összefüggésbe is kapcsolódik. Másrészt a regulatív értékek ugyancsak megközelítik és esetenként el is érik a felnőtt szintet, a faktikus értékek pedig - természetesen egyénenként igen különböző mértékben - számottevően visszaszorulnak.

Munkánk eddigi tapasztalatai alapján úgy véljük, hogy a pályaválasztásra való felkészülést és a pályaválasztási döntés képességének minőségét a pályakép strukturáltsága és tartalmi gazdagodása jelentős mértékben meghatározza. Ezért a középiskolai tanulók pályaválasztásra való felkészítésében igen fontos a pályakép realitásának erősítése, fejlesztése, gazdagítása, amely ténylegesen hozzájárulhat a fiatalok eredményesebb pályaválasztási előkészítéséhez.

Irodalom

- BÜHLER, Ch.: Die Rolle der Werte in der Persönlichkeitsentwicklung.
Klett Verlag, Stuttgart, 1975. 205 oldal
- DAHAEIM, H.J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handels.
Kiepenheuer-Witsch Verlag, Köln, 1970. 304 old.
- DANCS István: A tanulmányi csoportok értékorientációjának egysége a nevelői aktivitás és a csoportkohézió függvényében.
Pályaválasztás, 1982/1.sz. 17-25. oldal
- DAVES, R.M.: Grundlagen der Einstellungsmessung.
Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1977. 281. oldal
- DURÓ Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata.
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 24.
Szeged, 1982. 270 oldal
- OERTER, R.: Struktur und Wandlung von Werthaltungen.
Oldenburg Verlag, München, 1970. 332 oldal
- PATAKI Ferenc: Pályaválasztó tanulók értékorientációja.
In.: Társadalomlélektan és társadalmi valóság.
Kossuth Kiadó, Budapest, 1977. 188-226. oldal
- PETERMANN, F.: Einstellungsmessung - Einstellungsforschung.
Hogrefe Verlag, Göttingen-Toronto-Zürich, 1980.
218 old.
- RÍTOÓK Pálné: Serdülő- és ifjúkori öndefiníciós érzékenység a pályaválasztási döntés és a pályafejlődés hátterében.

In.: Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos
Tudományos Konferenciája, 11. kötet
Budapest, 1983. 231-235. oldal

RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztás előkészítése.

Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Buda-
pest, 1982. 218 oldal

SCHELLER, R.: Psychologie der Berufswahl und der berufli-
chen Entwicklung.

Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1976. 302 oldal

SCHELLER R.: Theorien beruflichen Verhaltens in der Sack-
gasse?

Psychologie und Praxis, 1980/2.sz. 41-48. oldal

SZILÁGYI Klára: Az orvossá válás folyamatának pszicholó-
giai elemzése különös tekintettel a pályaalakmas-
ság szempontjaira.

Kandidátusi értekezés tézisei. Budapest, 1982.
28 old.

VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya: Fiatal értelmiségiek a pályán.

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 350 oldal

VÖLGYESY Pál: A pályaválasztási döntés előkészítése.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 128 oldal

András Zakar

Die Untersuchung des Berufsbildes bei den Mittelschülern

Das Bild vom gewählten Beruf zeigt in den verschiedenen Abschnitten der Entwicklung zur Berufswahl unterschiedliche Merkmale. Deshalb ist im Laufe der Entscheidungsvorbereitung zur Berufswahl eine erhöhte Wirkung des Berufsbildes beeinflussenden Faktoren beizumessen, die sowohl die strukturellen als auch die dynamischen Merkmale berühren.

Der Verfasser untersucht in der vorliegenden Studie die Wertorientierungsmerkmale des Bildes über den gewählten Beruf. Über die Vermessung mit Hilfe von Fragebogen hinaus werden in seiner Arbeit auch die Lehrerberichte verwendet; ausserdem wurden auch Gespräche mit einzelnen Schülern bzw. mit Schülergruppen geführt.

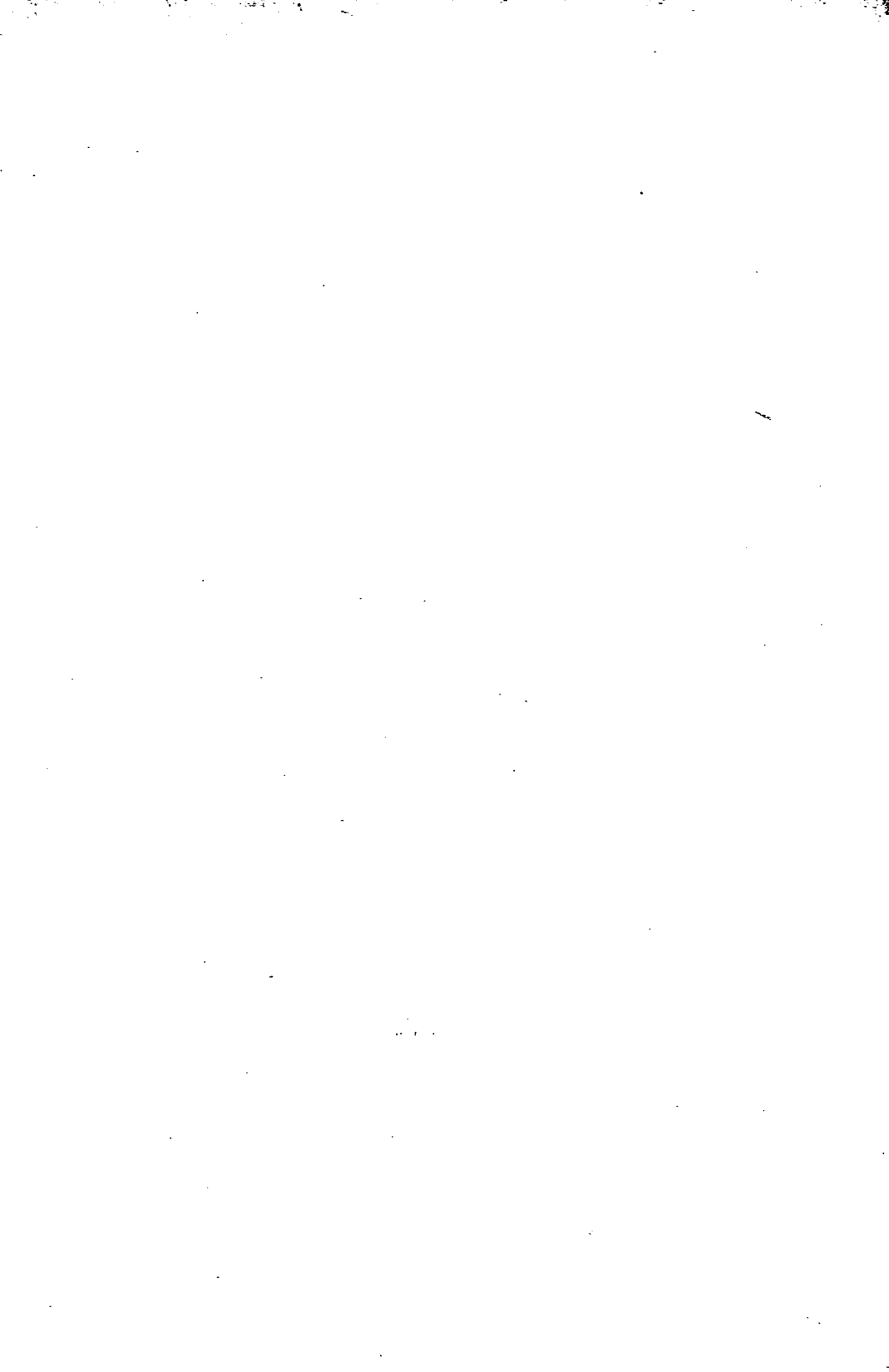
Ergebnisse der Untersuchung: In den ersten Jahren der Mittelschule lässt sich vor allem die quantitative Zunahme des Berufsbildes beobachten, deren Wachstumstempo aber bei weitem nicht gleichmässig ist. Die Jugendlichen lenken ihre Aufmerksamkeit anfangs vor allem auf die Sphäre des Sachlichen. Die strukturelle Umgestaltung des Berufsbildes erfolgt etwa im Lebensalter von 16 Jahren, als die Kenntnisse über den gewählten Beruf schon ein eindeutiges System bilden. Die Wertdefinition verändert sich ebenfalls im früheren Lebensalter wesentlicher, da die Bestrebung der 17-18 jährigen Jugendlichen nach der Berufswahl schon zu einem wichtigen Persönlichkeitsmerkmal wird. Im Zusammenhang mit dem Berufsbild kommt die Gruppe der "menschlichen Werte" auf die erste Stelle, und die oberste Ebene wird von den regulativen Werten zum Teil angenähert, sogar von Fall zu Fall erreicht. Daher muss man der Gestaltung des Berufsbildes der Jugendlichen im Vorgang der Erziehung zum Beruf eine besondere Beachtung schenken.



ADATOK A KÖZÉPISKOLÁSOK BARÁTI KAPCSOLATAINAK TÖBBSZEMPONTU
ELEMZÉSÉHEZ⁺

Sebőné, Szenes Márta

Elhangzott a Magyar Pszichológiai Társaság VI. Tudományos
Konferenciáján, Budapest, 1983 március.



A vizsgálatunkban szereplő középiskolás korosztály a személyiségfejlődés, illetve a szocializációs folyamat fontos szakaszában van, amelyben napjainkban különösen nagy jelentőségre tesz szert a kortárscsoport, a barátok hatása. Az intim tartós kapcsolatok fonalán kötődnek a tanulók a tágabb közösséghez, a többi társhoz. A baráti kapcsolatok szűrőrendszerként funkcionálnak a szociális környezet hatásait illetően, melyek közül bizonyos ingerek felerősödnek, mások háttérbe szorulnak. A társas kapcsolatok segítenek az önismeret, az értékrendszer, a gondolkodásmód, az izlés fejlődésében. Ezekben a szoros, interperszonális kapcsolatokban elsajátított készségek felkészítik a fiatalt a későbbi társas kapcsolataira.

A baráti kapcsolatok kutatásával foglalkozó hazai szakirodalom vizsgálódása során általában valamilyen - a barátságot meghatározó vagy befolyásoló - szociológiai faktort /Gazsó-Pataki-Várhegyi, 1971/, pedagógiai faktort /Vastagh, 1980/, vagy pszichológiai faktort helyez a figyelem előterébe /Faragó-László, 1979/. Kevés kutatás lép fel olyan igény-nyel, hogy párhuzamosan vizsgálja a pszichikus, a szociológiai, és esetleg a pedagógiai determinánsokat, amelyek elősegíthetnék a barátság komplexebb elemzését. Ilyen többszem- pontú megközelítés jellemzi I.SZ. KON /1977/ monográfiáját. Kutatásunk során mi is a többoldalu megközelítésre töreked- tünk.

Ennek megfelelően kutatási feladataink a következő rész- területekre irányultak: a/ a barátság fogalmának tanulói ér- telmezése, b/ a szülői minta szerepe a társaskapcsolatok ala- kitásában, c/ a barátok közötti személyiség-hasonlóság, il- letve komplementaritás.

Vizsgálódásainkat 3 fázisban többféle módszer alkalmazásával végeztük el: a/ szociometriai kérdőív, b/ attitűd skála, c/ tulajdonságlista értékelés, d/ érdeklődésvizsgálat, e/ mondvás választás, f/ valamint interjú. Adataink egy részét saját eszközeinkkel és módszereinkkel dolgoztuk fel, illetve adataink egy bizonyos csoportját számítógépes programmal végeztük.

Kutatásunk első fázisában 272 /91 fiú, 181 leány/ tanuló voltunk be 8 középiskolai osztályból, amely 4 első és 4 második osztályt jelentett. Az osztályok fele általános tantervű gimnáziumi osztály volt, másik fele pedig szakközépiskola.

Kutatási feladataink, módszereink, valamint populációnk rövid bemutatása után néhány fontosabb eredmény kiemelésével éreztetni szeretnénk a probléma megközelítésének sokoldalúságát.

Az egyik ilyen részterület, a barátság fogalmának értelmezése.

A vizsgálatban résztvevő minden tanulót arra kértük, hogy határozza meg mit jelent számára a barátság.

Rangsor	Leggyakoribb válaszok	Fiúk	Lányok
1.	Kölcsönös bizalom, egymás segítése	2.	1.
2.	A társ alapos ismerete, elfogadása	1.	3.
3.	Szeretet és tisztelet a másik iránt	4.	2.
4.	A szabadidő közös eltöltése	3.	4.
5.	Hosszabb előzetes ismeretség	5.	5.

1.sz. táblázat

A kérdésre kapott válaszokat tartalom szerinti csoportosításban az 1.sz. táblázatban láthatjuk. A meghatározásokban legtöbbször előforduló tartalmi elem a kölcsönös bizalom, az egymás segítése, majd a társ alapos ismerete, elfogadása. Ezt

követi a szeretet, tisztelet és őszinteség a másik iránt. Negyedik leggyakoribb összetevő a szabadidő közös eltöltése, valamint az, hogy néhányan a barátság feltételének tartják a társ régebbi ismeretét. Az osztályok között említésre méltó eltérést nem találtunk a válaszok megoszlása vonatkozásában. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet a fiúk és lányok eltérő válaszaira. A lányok fontosabbnak ítélik a szeretet, az őszinteség, illetve a másik iránti tisztelet kritériumát, mint a társ alapos ismeretét. Ugyanakkor a fiúk éppen az utóbbit tartják lényegesebbnek. Vagyis a lányok nagyobb hangsúlyt helyeznek a barátság emocionális oldalára, míg a fiúk az intellektuális vonatkozásokat emelik ki. Ez a tendencia felfedezhető más eszközökkel nyert eredményeinkben is.

Ezt követően térjünk át egy másik szintén fontos rész-probléma eredményeinek rövid vázolására. Ugy ítéljük meg, hogy a tanulók társas kapcsolatainak alakulása szempontjából nem csupán az iskolai környezetnek, hanem a családnak mint a szocializációs folyamat elsődleges színterének is nagyon lényeges szerepe van. A családban megtanult társas-kapcsolatteremtési módok a család nyitott illetve zárt viszonyulása a világ felé, s lényegében a család egész társas belső struktúrája determinálja a gyermek barátválasztását.

A mintánkban szereplő fiatalok döntő többsége olyan családi tapasztalattal rendelkezik, ahol szüleik csak minimális időt fordítanak szabadidejükből a baráti kapcsolatok ápolására. A 2.sz. táblázatban a szülők baráti kapcsolatainak megoszlását tüntettük fel. Társadalmi rétegektől függetlenül a családok 83 %-a a rokonaikkal tart fenn baráti kapcsolatot. Régi iskolai barátságok ápolására csak minden 5. családban találunk példát. Ha eredményeinket társadalmi rétegenként is elemezzük, megállapítható, hogy a kapcsolatok 90 %-a azonos vagy hasonló társadalmi státusu, intellektusu, illetve anyagi helyzetű családok között jön létre. Legritkábban jön létre barátság munkahelyi vezető és beosztottja között.

Az imént említett társas kapcsolatteremtési minta közvetett módon befolyásolja a tanulók barátválasztását, ami anynyit jelent, hogy ők is megpróbálják nem tudatos formában érvényesíteni választásaikban a szülők értékeit.

2.sz. táblázat

Ranghely	Kapcsolat, ismeretség	%	Ranghely	Barátság	%
1.	rokonok	91	1.	rokonok	84
2.	közvetlen munkatársak	73	2.	szomszédok	33
3.	munkahelyen kívüli ismeretség	66	3.	munkahelyen kívüli ismeretség	31
4.	szomszédok	55	4.	közvetlen munkatársak	20
5.	munkahelyi vezető	38	5.	régi osztálytársak	18
6.	régi osztálytársak	37	6.	beosztottak	10
7.	beosztott	32	7.	egyéb	8
8.	egyéb	13	8.	munkahelyi vezető	5

Ezen a csatornán túl létezik a családnak egy tudatos, szándékos befolyásoló hatása is a gyermekek barátválasztására, társas kapcsolatainak alakítására, amely ráhatás meghatározza az adott barátság jellegét, illeszkedését az egyéb kapcsolatok rendszerébe. A kérdőív és az interjú tapasztalatai azt mutatják, hogy a család mindaddig elfogadó és toleráns a fiatal baráti kapcsolatai iránt, amíg az nem követel a családtól nagyobb fokú alkalmazkodást, mint amelyet integritásának sérülése nélkül el tud viselni. Direkt módon avatkozik be abban az esetben, ha az adott kapcsolat veszélyezteteti a családban uralkodó érték és normarendszert. Tapasztalatunk szerint azok a családok kevésbé toleránsak a fiatal baráti kapcsolataival szemben, akik maguk is zárt életet élnek s a szülőknek nincs baráti köre, illetve felszínes kapcsolataik nem épülnek be a család mindennapi érintkezési szférájába.

Miután néhány ponton bemutattuk a család szerepét a baráti kapcsolatok alakításában, megvizsgáljuk, hogy mi jellemzi a baráti kapcsolatok belső világát.

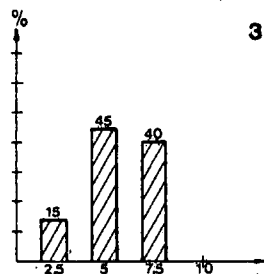
Vizsgálatunkhoz 100 tulajdonságból álló listát alkalmaztunk, amelynek segítségével minden tanuló 5 fokú skálán eldönthette, hogy az adott tulajdonság milyen mértékben jellemző rá, vagy barátjára. A 100 személyiségjegyet 6 tulajdonságnyalábba sorolható, s így az eredmények értékelése során lényegében a tulajdonságnyalábok közötti hasonlóság, illetve eltérés mértékére utalunk. A kutatás során kapott adatok alapján többféle páronkénti összehasonlításra nyílt lehetőségünk. Így képet kaptunk a baráti párok önjellemzéseinek távolságáról, a társjellemzések távolságáról, valamint az ön- és társjellemzések távolságáról, amely számításokat az Euklideszi távolságszámítási módszer segítségével végeztünk.

Tekintsük át milyen eltérő eredményeket kapunk, ha a baráti párok önjellemzéseit hasonlítjuk össze, és akkor, ha a társjellemzések távolságát vizsgáljuk. Ezt az elemzést segíti a 3. és 4.sz. ábrán látható grafikon, amelyről egyértelműen leolvasható az egyes tulajdonság-nyalábokban kapott távolság értéke. A távolságok minimális és maximális értéke alapján 4 kategóriát állítottunk föl: a nagyon hasonló, hasonló, különböző és a nagyon különböző kategóriákat.

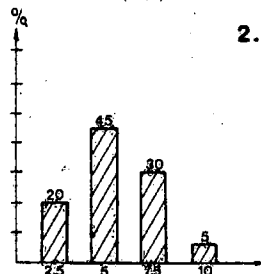
3.sz.

A baráti párok önjellemzésének távolsága

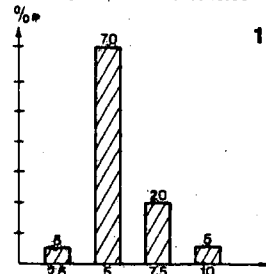
Erkölcse-életelvek



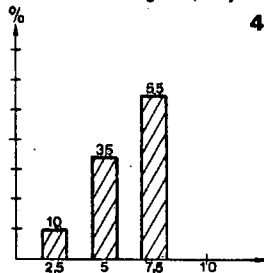
Intellektus



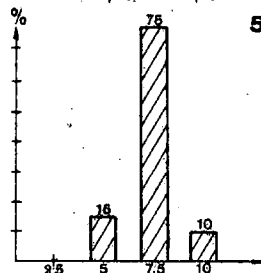
Önbizalom - önértékelés



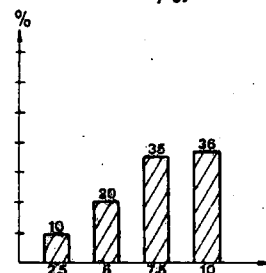
Társas-közösségi viszony



Érzelmei, aktivitás, akarat

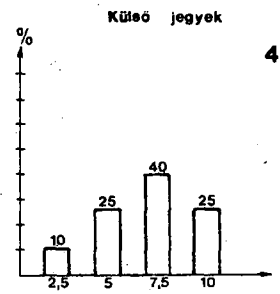
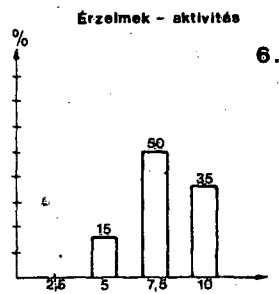
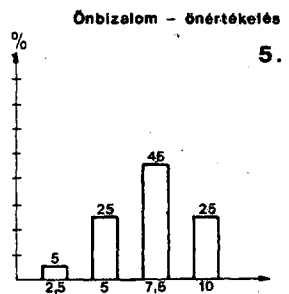
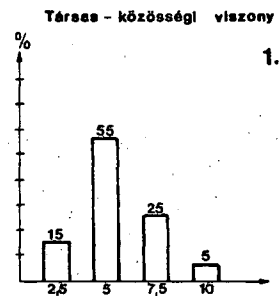
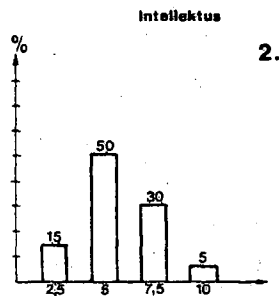
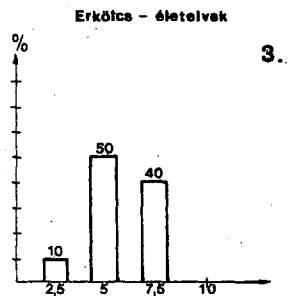


Költségek



4.sz.

A baráti párok társjellemzésének távolsága



Először emeljük ki azokat a tulajdonságcsoportokat, amelyekben mindkét összehasonlítási szintet alapul véve a barátok nagyobb hányada hasonlónak vagy nagyon hasonlónak mondható. Ilyen tulajdonságnyaláb az intellektuális jegyek, valamint az erkölcsi sajátosságok csoportja. Az intellektuális szféra hasonlóságának fontosságát támasztja alá az a megfigyelésünk is, hogy a tanulók jelentős százaléka nagyon hasonló tanulmányi eredményü barátot választ. A morális vagy erkölcsi szférában található hasonlóság mértéke egyenes arányban nő a baráti kapcsolat "életkorával". Nyilvánvalóan arról van szó, hogy a morális ítéletekben való egyetértés lényegében feltétele a barátok összehangolt gondolkodásának illetve tevékenységének.

Ugyanakkor az "érzelmekek-aktivitás-akarat" tulajdonságcsoportban mind a két összehasonlítási szinten azt tapasztaljuk, hogy a barátok egymástól különböznek, illetve komplementerek. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a baráti kapcsolaton belül zajló emocionális történetekben nem feltétlenül azonos feszültségi vagy aktivitási szinten vesz részt a pár mindkét tagja. Gyakori, hogy az egyik emocionálisan túlfűtött, míg a másik visszafogottabb.

Ugyesztintén különbözőnek mutatkozik a baráti párok többsége a külső jegyek vonatkozásában. A külsőre vonatkozó tulajdonságok nem igazán lényeges szempontjai a barátválasztásnak, s ezt az interjú pszichológiai elemzése is megerősíti.

Az önbizalomra, önértékelésre vonatkozó tulajdonságok terén az önjellemzések alapján a legnagyobb hasonlóságot tapasztaltuk. A társjellemzések szintjén ugyanakkor lényegesen kevesebb volt a hasonló baráti párok aránya. Ennek az ellentmondásnak az okát a még bizonytalan énképben, az önismere-ti-önértékelési labilitásban kell keresnünk, mely jelenségre már több hazai szerzőnk hívta fel a figyelmet /Duró, 1982, Harsányi, 1968/.

Amiben nagyon hasonlóak a barátok, az a bizonytalan önértékelés, s ez önjellemzésük szintjén realizálódik. Ugyanakkor barátaikat jellemezve ezt már igyekeznek elfedni, s ez a kép kissé az eltorzított valóságot tükrözi.

Figyelemre méltó összefüggést kapunk a társas- közössé-

gi viszony tulajdonság-nyalábban. Míg az önjellemzésnek szintjén egyaránt jellemző a baráti párokra a hasonlóság és a különbség is, addig a társjellemzéseknél a párok 70 %-a hasonlóságot mutat. Ezen ellentmondás feltételezésünk szerint azzal magyarázható, hogy a tanulók barátaik jellemzéseit igyekeztek közelíteni a szociális ügyesség szférájában elfogadott normatív elváráshoz, amelynek a tényleges megfelelés egy közösségen belül igen lényeges kritérium. Valójában realisabb képet mutatnak az önjellemzések távolságai, ahol közel azonos arányban találunk a szociális készségek szempontjából hasonló, illetve komplementer barátokat.

Rövid áttekintésünket összegezve megállapíthatjuk, hogy populációnk 30 %-ára jellemző az, hogy hasonlóknak mutatkoznak a vizsgált tulajdonságcsoporthoz 2/3-ad részében. Különböznek illetve komplementernek találtuk a tanulók 45 %-át a tulajdonságcsoporthoz 2/3-ad részében. A barátok 25 %-ára egyaránt jellemző a komplementaritás és a hasonlóság.

Ugy véljük, hogy kutatási eredményeinkből kiemelve néhány részterületen sikerült bemutatni vizsgálódásunk irányát, s érzékeltetni problémafelvetésünk gyakorlati jelentőségét. Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy középiskolásaink 70 %-a választ barátot abból az osztályból, illetve iskolából ahol tanul. Tehát lényegében az iskolai együttes tevékenység, az iskolai munka bizonyos értelemben közvetítője és megteremtője ezeknek a kapcsolatoknak.

Ugyanakkor a barátság emocionális funkciója, amelyet a tanulók igen fontosnak tartanak - csak valamilyen együttes tevékenységbe ágyazottan jelenhet meg, amelyre a tanítási órán túl is lehetőséget kell biztosítani. Eredményeink tükrében megállapíthatjuk, hogy a baráti kapcsolatok a szocializációs folyamatban csak akkor tölthetnek be pozitív szerepet, ha azok spontán és szervezett alakulásához a család, az iskola, továbbá a különböző közművelődési intézmények megfelelő lehetőséget és feltételeket biztosítanak.

Irodalom

- ALLPORT G.W. 1979, Az attitűdök. Az attitűdök pszichológiai kutatásának kérdései. /Szerk. Halász László - Hunyady György - Marton Z. Magda/ Akadémiai Kiadó. Bp., 41-56. old.
- ARONSON E, 1978, A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp. 331. old.
- ASCH. S.E, 1952, Személyekről alkotott benyomások. Szociálpszichológia. /Szerk. Hunyady György/ Gondolat Kiadó. Bp. 137-152. old.
- BUDA Béla, 1965, Az emberi kapcsolat mint szociálpszichológiai probléma. Valóság 9.sz. 91-101.old.
- DURÓ Lajos, 1979, A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában. Acta Universitatis Szegediensis de A. József Nom. Sectio Paedagogica 21. /Szerk. Ágoston György-Duró Lajos/ Szeged. 5-32. old.
- DURÓ Lajos, 1982, Az értékorientáció pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 24.
- FARAGÓ Klára - László János, 1979, A személyek közötti vonzalom szociálpszichológiai kutatása. Pszichológiai Tanulmányok XV. Akadémiai Kiadó. Bp. 273-311. old.
- GAZSÓ Ferenc - PATAKI Ferenc - VÁRHEGYI György. 1971. Diákéletmód Budapesten. Gondolat Könyvkiadó. Bp. 303. old.
- HARSÁNYI István, 1968. Milyen személyiségtulajdonságok megjelölésével értékelik egymást iskolásaink? Akadémiai Kiadó. Pszichológiai Tanulmányok XI. Bp. 199-217. old.
- HUNYADY György, 1975, Tanulók interperszonális viszonyának és személypercepciójának kutatási stratégiái. MTA. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó. Bp. 359-369.old.

KON I. SZ. 1977, A barátság. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 293.old.

RADNAI Béla, 1959, Önértékelés- mások értékelése. MTA Pszichológiai Tanulmányok II. köt. Akadémiai Kiadó, Bp. 213-227 old.

Szociálpszichológia /Secord P. Backman C.W./ 1968, Kossuth Könyvkiadó. Bp.

VASTAGH Zoltán, 1980, Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó. B. 191. old.

Frau Sebő Márta Szenes

Angaben zur umsichtigen Analyse der Freundschaftsverbindungen von Mittelschülern

In der Entwicklung der Persönlichkeit unserer Mittelschüler spielen die intimen Freundschaftsverbindungen, die Möglichkeiten zur gemeinsamen Gestaltung des Wertsystems, des Interesses, der Denkweise sowie der Empatie sichern, eine zentrale Rolle.

Von den die Freundschaftsverbindungen beeinflussenden psychologischen, pädagogischen und soziologischen Faktoren wurde die Rolle der Familie in der Gestaltung der geselligen Verbindungen der Schüler, die Erwartungen der Schüler der Freundschaft gegenüber sowie die in der Persönlichkeit der Freunde auffindbaren komplementären und ähnlichen Merkmale analysiert. Im Laufe der Forschungen wurden mehrere Methoden angewandt: die soziometrische Untersuchung, die Attitüdenskala, Auswertung der Eigenschaftsliste.

Es geht aus den Untersuchungsergebnissen hervor, dass die Schüler der Mittelschule die gegenseitige Kenntnis, das Vertrauen, die Liebe, das gemeinsame Interesse, die gemeinsame Freizeitgestaltung für die Freundschaft als sehr wichtig ansehen. Die Eltern verbringen nur einen sehr geringen Teil ihrer Freizeit mit ihren Freunden. 90 % des Beisammenseins machen die engeren verwandschaftlichen Beziehungen aus. Es ist charakteristisch, dass der Jugendliche weder durch die indirekte noch durch die absichtliche Beeinflussung dazu veranlasst wird, die Freundschaftsverbindungen in den alltäglichen Lebensraum der Familie hineinzupassen. Die Ergebnisse lenken die Aufmerksamkeit auf die inhaltliche Fülle der inneren Welt der Freundschaftsverbindungen; eine ähnliche Fülle lässt sich in der Sphäre des Intellektuellen und des Ethischen bzw. auf dem Gebiet der soziabilität finden. Hinsichtlich der emotionalen und der Willensfaktoren bzw. der äusseren Merkmale der Persönlichkeit können die Freunde vorwiegend als komplementär bezeichnet werden.

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:

Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában

Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség

Király József: Új készülék reakcióidő határozására

Király József: Kereszturi Ferenc

Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei

2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.

3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957.

4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiagyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.

5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.

6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:

Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben

Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése

7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:

Dr. Ágoston György: Előszó

Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása

Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai

Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata

8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
 Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
 Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
 Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
 Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
 Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
 Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
 Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
 Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
 Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
 Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

- Dr.Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr.Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-
-Université pour l'application d'un programme de
recherche pédagogique /Document de travail pour la
réunion d'experts sur la recherche pédagogique
Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine
intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung
in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen
Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with
their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss,
die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den
Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht
und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of
Knowledge in Hungary, Conforming to the
Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts
in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologice Study of
the Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the
Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform
the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte
einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den
Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura
Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary
School Students
18. Dr.György Ágoston: Le Communaute en tant Qu'Éducateurs
- Dr.Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr.Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät
Hörgeschadigten Schülern

- Dr. András Zakar: Motive und Gestaltungs-faktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M. Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungs-ergebnisse
19. Dr. György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr. Imre Csiszár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
- Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorientierung der Persönlichkeit
- Dr. József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr. Máderné Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés
21. Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr. Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
- Dr. Veczkó József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr. Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői
22. Dr. Ágoston György: A munkára nevelés
- Dr. Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációjának vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján
- Dr. Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai
- Dr. Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói
- Dr. Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül
- Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
- Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata

Dr.Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata

Dr.Ágoston György-dr.Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról

Dr.Duró Lajos-dr.Gergely Jenő-dr.Zakar András-dr.Veczko József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról

24. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata

Készült: a Szegedi Magas- és Mélyépítőipari Vállalat
Sokszorosító üzemében.

Felelős vezető: Mazán Jánosné